

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

NATHALIA FERNANDES VIEIRA

A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO:
A PROPOSTA DE HISTÓRIA DA AMÉRICA
PARA A 1ª SÉRIE DO 2º GRAU (1980-1983)

PONTA GROSSA

2018

NATHALIA FERNANDES VIEIRA

**A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO:
A PROPOSTA DE HISTÓRIA DA AMÉRICA
PARA A 1ª SÉRIE DO 2º GRAU (1980-1983)**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de MESTRE EM HISTÓRIA pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Área de Concentração: História, Cultura e Identidades. Linha de Pesquisa: Instituições e Sujeitos: Saberes e Práticas.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello

PONTA GROSSA

2018

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

V665 Vieira, Nathalia Fernandes
A construção de um currículo: a proposta de História da América para a 1ª. série do 2º. Grau (1980-1983)/ Nathalia Fernandes Vieira. Ponta Grossa, 2018. 131f.

Dissertação (Mestrado em História - Área de Concentração: História, cultura e identidades), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello.

1.História da América. 2.História do Currículo. 3.Livro didático. I.Mello, Paulo Eduardo Dias de. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em História. III. T.

CDD: 907



TERMO DE APROVAÇÃO

NATHALIA FERNANDES VIEIRA

**A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO:
A PROPOSTA DE HISTÓRIA DA AMÉRICA PARA A 1ª SÉRIE DO 2º GRAU
(1980-1983)**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em História – Mestrado em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 26 de fevereiro de 2018, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. **PAULO EDUARDO DIAS DE MELLO** (UEPG)
(Orientador)

Prof. Dr^a. **CIRCE MARIA FERNANDES BITTENCOURT** (PUC-SP)

Prof. Dr. **LUIS FERNANDO CERRI** (UEPG)

Ponta Grossa, 26 de fevereiro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Eu nunca havia estado em Ponta Grossa antes. A primeira vez foi para a prova de inglês, primeira das três fases de seleção para o Mestrado em História na UEPG. Mas por quê fui parar lá nos Campos Gerais, eu que sou do interior de São Paulo? (Minha mãe repetiu essa pergunta muitas vezes durante o período do meu Mestrado!) Minha resposta sempre foi: porque eu queria ser orientada pelo Paulo. Meu primeiro agradecimento é, pois, ao meu orientador, Prof. Paulo Eduardo Dias de Mello, que foi meu professor na Licenciatura em História na USP e me ensinou que documentos curriculares não são neutros, que insisti para que eu não desistisse de ingressar no Mestrado da UEPG, que me apresentou meu mais querido objeto de estudo – a Coletânea de Documentos de História da América – e que esteve ao meu lado durante o acidentado caminho que percorri até a conclusão desta dissertação, fazendo leituras minuciosas do meu texto e correções rigorosas. Muito obrigada pela parceria, Paulo.

Agradeço também com muito carinho à minha “co-orientadora extra-oficial”, a Profª Ângela Ribeiro, que esperou pacientemente durante minhas longas orientações com o Paulo e deu contribuições muito valiosas, não só “extra-oficiais”, mas também em minha pré-qualificação na disciplina de Seminário de Dissertação. Agradeço também as caronas, a hospitalidade e os cafés da tarde muito agradáveis. Obrigada, Ângela!

Meu muito obrigada aos professores do Programa de Pós-Graduação em História da UEPG: Erivan, pelas preciosas aulas de Teoria e sua gentileza na resolução de questões burocráticas, Robson, Rosângela Zulian, sempre muito prestativa, Alessandra e Edson. Agradeço também ao Marcelo, funcionário da PPGH, por ser sempre tão solícito.

Aos colegas da UEPG faço um agradecimento muito especial, pois descobri neles grandes amigos que levarei para toda a vida. Ronísia, nossa companheira maranhense, agradeço pela hospedagem (e alimentação muito saborosa) em sua casa nos dias de aulas; Andresa, que me inspira com sua luta dentro do movimento negro, Danila, sempre a mais tranquila de todas nós, Daniel, o mais bem vestido de todos, Fernanda, Juliano, Jayne, e Mariana e Jéssica Leme, companheiras de cafezinhos na rodoviária de Ponta Grossa às 6h da manhã. Agradeço pela parceria, pelas críticas, pelas refeições partilhadas no RU e pelo ombro sempre amigo.

À Circe Bittencourt agradeço pelas “co-orientações” desde o início do meu projeto, e pelas contribuições muito valiosas em minha qualificação. Foi uma honra. Também agradeço ao Prof. Cerri pelas contribuições em minha qualificação.

Às historiadoras que entrevistei, Zilda Iokoi, Maria Lígia Prado, Maria Helena Capelato, Maria de Lourdes Mônaco Janotti (a Dilu), Suely Robles e Joana Neves, agradeço por me abrirem as portas de suas casas ou de seus escritórios, sempre com tanta gentileza. Muito obrigada!

À Profª Loyane, professora do curso de História do CEUNSP-Itu, que me acolheu para o estágio de docência no ensino superior.

Agradeço aos meus companheiros do Cursinho Popular de Itu/SP, que compreenderam minhas ausências e ansiedades durante esses dois anos e meio, pela parceria no objetivo de construir um espaço de educação libertadora em nossa cidade: em especial a Fernanda, Douglas, Cássia, Érico e Laís. Valeu, gente!

É impossível não agradecer a todos os meus alunos, que tanto me ensinam todos os dias, e que me dão força para continuar lutando por uma sociedade mais justa.

Obrigada aos meus amigos mais queridos, que compreenderam todas as vezes que não pude estar com eles porque “precisava escrever”: Limão, meu parceiro de vida, Mari, Salamon, Zé e Jaque, os presentes que a graduação na USP me deu, Nani, que não me deixa esquecer que a arte é necessária, Gisele, minha irmã de coração, Rosana, que dá os melhores puxões de orelha, Aline, que mesmo da Irlanda sempre me apoiou, Flávia, minha parceira de casa, que aguentou minhas ansiedades, Jana, Fanley, Aninha, minha cunhada tão querida, Daniel, Raquel, pelas importantes reflexões que provocou, e Marcelo, pelos caminhos que me abriu. Muito obrigada!

À minha mãe, que mesmo não ficando feliz com o fato de eu viajar todas as semanas para Ponta Grossa e passar minhas noites no ônibus, nunca deixou de me apoiar. Mãe, você é minha grande inspiração na vida. “Muito obrigada” é pouco. Agradeço também ao seu companheiro, Jim, pelo carinho e paciência interminável.

À minha avó, que sempre teve um cafezinho pra me oferecer enquanto eu usava sua casa como escritório para escrever a dissertação, e que me deu diversas caronas para a rodoviária.

À minha madrinha, Lêda, minha segunda mãe, que, mesmo à distância, sempre cuidou de mim e sempre me incentivou no meu caminho. E ao meu padrinho, *in memoriam*, e à sua esposa, minha tia Ruth, que me disse que ele estaria muito orgulhoso de mim.

Ao meu irmão, Guilherme, obrigada por ser meu grande torcedor, meu porto seguro, meu melhor amigo.

Ao meu avô, *in memoriam*, que me fascinava com sua grande habilidade de contar histórias, a maioria sobre sua terra, a Ilha da Madeira. Obrigada por me incentivar, me perguntando com um sorriso no rosto: “E depois? Você vai fazer Doutorado?”

*E pra mim, Nathalia, quando eu descobri, por mim mesma,
a História da América Latina, do século XIX,
o século XX, eu fiquei absolutamente fascinada.*

(Maria Lígia Coelho Prado, São Paulo, 2016)

RESUMO

Esse trabalho investiga contextos, sujeitos e conteúdos que informaram o processo de elaboração da *Proposta Curricular de História e Geografia para o 2º Grau* em fins da década de 1970 e início dos anos 1980, no Estado de São Paulo. Esta proposta possui uma importância singular, pois representou o retorno do ensino de História da América ao denominado 2º Grau do ensino paulista, coincidindo cronologicamente com o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil. Por que a História da América retorna ao currículo escolar como um conteúdo em destaque? Por que naquele momento histórico? Quem foram os agentes históricos responsáveis por essa formulação? Quais os propósitos que mobilizaram esses agentes a buscarem essa reinserção? Que ideais representavam? Que História da América foi proposta ao professor e ao público escolar? Qual foi o impacto desta proposta na produção didática na época? Essas são algumas das questões que este trabalho busca responder. Para isso, nos utilizamos de documentos curriculares oficiais do Estado de São Paulo, que incluem a *Coletânea de Documentos de História da América para o 2º grau – 1ª série*, de 1983, entrevistas com intelectuais que influenciaram os estudos de História da América no estado ou que participaram da elaboração curricular, além de livros didáticos produzidos na mesma época e que trazem o mesmo tema. Os referenciais teóricos e metodológicos que dão base à pesquisa incluem a História das Disciplinas Escolares, a História do Currículo e a História do Livro Didático.

Palavras-chave: História da América; História do Currículo; Livro Didático

ABSTRACT

This work investigates contexts, subjects and contents which informed the process of elaboration of the *Proposta Curricular de História e Geografia para o 2º Grau* at the end of the 1970's and the beginning of the 1980's, in the State of São Paulo. This proposal has a singular importance, since it represents the return of the teaching of the History of America to the 2º grau, which chronologically coincides with the period of the Civil-Military Dictatorship in Brazil. Why does the History of America return to the curriculum as a highlighted content? Why does it happen in that moment in History? Who were the responsible historical agents for this formulation? Which are the intents that mobilized these agents to seek this reinsertion? Which ideas did they represent? Which History of America was proposed to the teacher and the school public? What was the impact of this proposal on the didactic production of the time? These are a few questions that this work tries to answer. In order to do that, we used official curricular documents of the State of São Paulo, which include the *Coletânea de Documentos de História da América para o 2º grau – 1ª série*, 1983, interviews with intellectuals who influenced the field of studies of the History of America or who were part of the elaboration of the curricular proposal, besides textbooks which were produced at the same time and have the same theme. The theoretical and methodological references which support the study are the History of Academic Disciplines, History of the Curriculum and History of Textbooks.

Key-words: History of America; History of the Curriculum; Textbooks.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Proposta Curricular de História e Geografia para o 2º grau do Estado de São Paulo em 1980.....	51
Figura 2	- Tema de História 1ª série.....	54
Quadro 1	- Sugestão de Conteúdo Programático.....	55
Figura 3	- Coletânea de Documentos de História da América para o 2º grau – 1º série.....	63
Figura 4	- O sentido da colonização europeia.....	67
Figura 5	- O sentido da colonização europeia (continuação).....	68
Figura 6	- História da América - Luiz Koshiba & Denise Pereira.....	78
Figura 7	- História da América – Elza Nadai & Joana Neves.....	81
Figura 8	- História da América – Florival Cáceres	82
Figura 9	- História da América – Raymundo Campos	83
Figura 10	- Página 34 - História da América – Koshiba & Pereira	85
Figura 11	- Página 202 - História da América – Campos	86
Figura 12	- Página 184 - História da América – Nadai & Neves.....	87
Figura 13	- Página 269 - História da América – Cáceres	88
Figura 14	- Página 115 - História da América – Koshiba & Pereira	89
Figura 15	- Página 114 - História da América – Koshiba & Pereira	90
Figura 16	- Página 280 – História da América – Nadai & Neves.....	92
Figura 17	- Páginas 201 a 211 – História da América – Nadai & Neves	93
Figura 18	- O processo de independência	95
Figura 19	- A América Latina Séc. XIX e XX	96
Figura 20	- Unidade IV América Latina	97
Figura 21	- Página 225 – História da América – Nadai & Neves.....	98
Figura 22	- Página 61 – História da América – Koshiba e Pereira	99

Figura 23	- Página 103 – História da América – Cáceres	100
Figura 24	- Página 193 – História da América – Campos	101
Figura 25	- Página 83 – História da América – Nadai & Neves	102
Figura 26	- A violência dos conquistadores contra os índios – Koshiba e Pereira	106
Figura 27	- Páginas 32 a 33 – História da América – Nadai e Neves	115
Figura 28	- Página 112 – História da América – Campos	118
Figura 29	- Página 120 – História da América – Koshiba & Pereira	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Gênero dos documentos da Coletânea de Documentos de História da América para o 2º grau – 1ª série.....	64
Tabela 2	- Número de imagens por livro didático	82
Tabela 3	- Número de imagens por livro didático.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPHLAC - Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEHRUPE - Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CNE – Conselho Nacional de Educação

COLTED - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

EMC – Educação Moral e Cívica

ESP – Escola Sem Partido

FENAME - Fundação Nacional de Material Escolar

FFLCH – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP

INL – Instituto Nacional do Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OEA – Organização dos Estados Americanos

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PNE – Plano Nacional de Educação

PSD - Partido Social Democrático

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

SEE/SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SNE – Sistema Nacional de Educação

UDN – União Democrática Nacional

USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Apresentação.....	15
Introdução.....	19
CAPÍTULO 1 - Trajetória da História da América nos Currículos Escolares: das raízes à proposta paulista.....	28
1.1.Origens da disciplina de História da América	28
1.2.A História da América nos anos de chumbo da Ditadura Civil-militar.....	32
CAPÍTULO 2 – Dois documentos curriculares: a Proposta Curricular de História e Geografia para o 2º grau e a Coletânea de Documentos de História da América para o 2º grau – 1ª série.....	39
2.1 A História da América proposta para São Paulo na redemocratização: a produção do currículo paulista.....	40
2.2 A Proposta Curricular de História e Geografia para o Segundo Grau (1980).....	50
2.3 A Coletânea de Documentos de História da América para o 2º grau – 1ª série (1983)	60
CAPÍTULO 3 – A História da América nos livros didáticos dos anos de 1970 a 1980	69
3.1 Aspectos Formais	75
3.2 Conteúdo Histórico Escolar.....	103
3.3 Conteúdos Pedagógicos.....	113
Considerações Finais.....	119
Referências.....	124

APRESENTAÇÃO

“Y ser joven y no ser revolucionario
es una contradicción hasta biológica;
pero ir avanzando en los caminos de la vida
y mantenerse como revolucionario,
en una sociedad burguesa, es difícil.”¹

Minha identificação com este trecho do discurso de Salvador Allende é imensa. Contarei por quê. Como muitos jovens, eu me encantei pelos discursos de revolução, socialismo e igualdade através de um professor – o meu foi o de Geografia, Murilo, na 7ª série, em 2003. Murilo criticava os governantes de nossa cidade em sala de aula e chegou a rasgar o jornal em forma de protesto. Era recém-formado nessa época, jovem e revolucionário. Assim me interessei por política, história, sociedades. Quando tinha 15 anos, em 2005, por estranhos acasos da vida, tive a oportunidade de ir ao Fórum Social Mundial, em Porto Alegre. Eu não sabia muito bem o que esperar, mas quando cheguei fui atraída imediatamente a uma tenda que era dividida por dois países: Cuba e Venezuela. Fui a este Fórum com uma credencial de imprensa, também por estes estranhos acasos, o que me possibilitou conversar com todos que passavam pela tenda. A primeira conversa foi com um cubano, Carlos Almaguer, na época presidente de alguma associação de jovens cubanos que levava o nome de José Martí. Em seguida, entrevistei Aleida Guevara. Sim, uma das filhas de Che Guevara. Não me lembro sobre o que falamos, mas me lembro de cada segundo que estive perto da filha do meu maior ídolo àquela época. Conversei muito também com meninas venezuelanas que participavam de programas educacionais para populações indígenas implantados pelo governo de Hugo Chávez. Tive ainda a oportunidade, como “imprensa”, de ir a uma coletiva com o presidente venezuelano, onde me sentei no chão a pouco mais de um metro dele. O mesmo aconteceu com Lula, Presidente do Brasil naquele momento. Estava feito: me encantei pelas questões sociais e políticas latino-americanas e resolvi que aquilo faria parte da minha vida.

Durante o curso de Bacharelado em História na Universidade de São Paulo, tive professores fantásticos em disciplinas relacionadas à História da América: Julio

¹ ALLENDE, Salvador. Discurso feito na Universidade de Guadalajara, México, no dia 2 de dezembro de 1972. Disponível em < <http://www.abacq.net/imaginaria/discur5.htm> >. Acessado em 11/11/2016.

Pimentel Pinto, Gabriela Pellegrino Soares e Eduardo Natalino dos Santos. Quando iniciei minha Licenciatura em História, me deparei com uma turma lotada, para a qual o professor responsável havia admitido três vezes o número de alunos recomendado para uma sala de aula. O motivo? Este professor entendia que muitos alunos eram trabalhadores, como eu, e só poderiam cursar essa disciplina no período noturno, além de ser um professor extremamente bem recomendado por seus ex-alunos. Com o professor Paulo Eduardo Dias de Mello tive aulas inspiradoras sobre currículo escolar, sobre políticas de educação, sobre metodologia do ensino de História. Lemos em sua disciplina o Currículo do Estado de São Paulo para História, criticamos esse currículo, lemos artigos a seu respeito. Já no meu quarto ano de faculdade, me chocou o fato de que provavelmente eu iria ensinar História a partir daquele currículo, que parecia ignorar todas as pesquisas sobre ensino de História das últimas décadas.

Terminada a graduação, passei no concurso público para o cargo de Professora de Educação Básica II do Estado de São Paulo. Fui lecionar História e trabalhar com aquele currículo que havia estudado a fundo durante minha Licenciatura. Ser professora de História em uma escola estadual era meu grande sonho e foi uma grande realização. Com muita energia, dediquei todo o meu tempo e minha energia a fazer o melhor que podia para meus alunos e ensiná-los a pensar a História de maneira crítica. Essa perspectiva era diferente daquela que norteava o Currículo oficial da rede, que trazia uma abordagem eurocêntrica da História, ao dar declarado destaque à História Ocidental, além de ser um sistema de apostilas, que procurava engessar o trabalho docente.

Por algum tempo foi possível ensinar História da maneira como eu acreditava. E tive excelentes experiências. Discuti as eleições de 2014 em sala de aula, refletindo com os oitavos anos os Três Poderes em sua historicidade; discuti temas da atualidade das lutas dos povos indígenas brasileiros ao estudarmos sua História desde antes da colonização até os dias atuais com os sétimos anos; promovi discussões a respeito do racismo e das cotas raciais a partir do estudo da Escravidão brasileira. No início do ano de 2015, no entanto, começaram os conflitos na escola onde eu lecionava. Deflagrou-se no mês de março uma greve dos professores da rede estadual de São Paulo, encabeçada pela APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). Eu aderi sem pestanejar. As principais reivindicações eram: a equiparação salarial com as demais categorias de nível superior, conversão do bônus (condicionado a notas em avaliações institucionais e índices de evasão e repetência) a reajuste salarial, aplicação da jornada do piso salarial federal (no

Estado de São Paulo, o professor ainda hoje recebe somente um quinto de horas-atividade, enquanto a lei federal exige um terço) e máximo de 25 alunos por sala de aula desde o primeiro ciclo do Ensino Fundamental até o Ensino Médio². Foram quase três meses de greve, em que participei de reuniões na Subsede da APEOESP na cidade de Salto, onde lecionava, fiz visitas a escolas, fiz panfletagem nas ruas e participei todas as semanas das Assembleias Estaduais em São Paulo, seguidas de passeatas com ampla participação dos professores de todo o Estado. Após 92 dias, no entanto, a greve foi suspensa sem nenhuma vitória significativa. Voltamos às salas de aula derrotados e humilhados. Como explicar aos alunos que estivemos todo aquele tempo fora da escola lutando e não fizemos falta nenhuma para o Estado?

Todos aqueles dias que estive em greve, “professores” substitutos, sem formação adequada para lecionar – qualquer um que tivesse concluído pelo menos um semestre em qualquer curso superior poderia entrar em sala de aula – estiveram com meus alunos, muitas vezes me difamando, dizendo que nós, professores em greve, estávamos em casa “de pés para o alto”. Voltei e a escola considerou que minhas aulas haviam sido dadas. Eu deveria simplesmente seguir normalmente com o conteúdo, considerando que conteúdos haviam sido ensinados por esses professores substitutos. Me recusei a isso, já que sei que quem esteve em sala de aula não tinha qualquer qualificação para estar me substituindo, então montei um plano de aulas que selecionaria os conteúdos a serem trabalhados até o final do ano, baseando-me em minha experiência e conhecimento pedagógico e histórico.

A partir de minha volta após a greve, sofri clara perseguição dentro da escola. Me foi exigido que completasse 100% dos exercícios das apostilas do Estado com os alunos, desde o início. Fui obrigada a pedir aos alunos que simplesmente preenchessem suas apostilas, mesmo que sem nenhum significado para sua aprendizagem. O momento mais constrangedor para minha trajetória profissional foi quando houve uma visita da Supervisora de Ensino responsável por minha escola, acompanhada do responsável pela disciplina de História na Diretoria de Ensino, que juntaram-se à Diretora, à Vice- Diretora e ao

² APEOESP. Informa Urgente, n. 16, São Paulo, 13/03/2015. Disponível em <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/apoesp-urgente/n-16-e-greve-professores-decretam-greve-por-tempo-indeterminado/>> Acessado em: 15/03/2017

Coordenador da escola para uma reunião comigo. Nesta reunião, fui questionada acerca do meu trabalho, ouvindo que eu era obrigada a seguir à risca o Currículo do Estado e a utilizar 100% do material que o acompanha – discurso oposto ao que está posto no próprio material. Fui culpabilizada, nesta reunião, por ter uma boa formação e ter capacidade para questionar o Currículo e adaptar o trabalho com ele à realidade dos meus alunos e à minha crença de que o ensino de História deve ser feito com crítica. Essa perseguição me rendeu problemas de saúde físicos e psicológicos que culminaram em minha exoneração de meu cargo como professora na rede estadual de São Paulo. Hoje continuo minha luta em “novas trincheiras”, como disse o professor Paulo Mello em sua rede social no momento de minha exoneração.

A dissertação que segue é parte de um comprometimento pessoal com a luta por uma educação libertadora, por uma educação que estimule o pensamento crítico e por uma sociedade igualitária. Manter-se revolucionário em uma sociedade burguesa é difícil, como disse Allende, mas é necessário.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho investiga contextos, sujeitos e conteúdos que informaram o processo de elaboração da Proposta Curricular de História e Geografia para o 2º Grau em fins da década de 1970 e início dos anos 1980, no Estado de São Paulo. Esta proposta possui uma importância singular, pois representou o retorno do ensino de História da América ao denominado 2º Grau do ensino paulista. Por que a História da América retorna ao currículo escolar como um conteúdo em destaque? Por que naquele momento histórico? Quem foram os agentes históricos responsáveis por essa formulação? Quais os propósitos que mobilizaram esses agentes a buscarem essa reinserção? Que ideais representavam? Que História da América foi proposta ao professor e ao público escolar?

Ao longo de sua trajetória, o ensino de História atravessou diferentes debates acerca de seus propósitos e conteúdos. Formulada em meados do século XIX como disciplina que funda a “genealogia da nação”, com o passar do tempo a História recebe novas propostas de orientação de objetivos e organização de conteúdos. História Sagrada, História Universal, História do Brasil, História da Civilização e História da América. Essa última, História da América, ganha suas primeiras formulações no final do século XIX, com o lançamento do primeiro livro didático de História da América no ano de 1900, o “Compêndio de História da América”, de Rocha Pombo. Para Circe Bittencourt, que se dedicou ao estudo da História da produção didática sobre História da América, a data desse compêndio é significativa, pois é o momento em que o regime republicano está se estabelecendo no Brasil e levando o país a um alinhamento com as outras nações da América (BITTENCOURT, 1996, P. 211-213).

O ensino de História da América, de início, foi relacionado à História do Brasil. Em 1942, no entanto, a História do Brasil passa a ser uma disciplina autônoma, o que significa a transferência da História da América para a História Universal, como mais um de tantos temas a serem ensinados. Nos anos 40, a conjuntura mundial está passando por grandes transformações, com os Estados Unidos ascendendo como nova potência mundial e ditando sua Política da Boa Vizinhança baseada no ideal do Pan-americanismo, que incentiva a criação da OEA e da CEPAL, ambas em 1948. Na década de 1960, porém, a História da América já passa a ser vista como “perigosa”, principalmente após a Revolução Cubana e suas ressonâncias no continente. E a escola passa a ser um espaço “para todos”, o que obriga o governo a ter outro olhar sobre o que ali era ensinado. Assim, durante a Ditadura Civil-Militar, a História da América passa ser basicamente uma disciplina

acadêmica, vendo, nas escolas, seus conteúdos serem diluídos na chamada História Geral, ou vinculada a algum tópico que serve para dar um maior enquadramento aos acontecimentos da História do Brasil.

Mas o que faz o conteúdo ressurgir no currículo das escolas estaduais paulistas na transição dos anos 70/80? Dentre os objetivos principais deste estudo estão: compreender as complexas relações que se estabelecem entre o contexto de transição política da época com o esgotamento da Ditadura Civil e Militar e as lutas pela redemocratização; identificar as reformulações na organização universitária e seus impactos na pesquisa e na produção acadêmica, em particular sobre a História da América; conhecer os processos de elaboração de currículos de História para a educação escolar formal na rede pública estadual de São Paulo; e analisar o impacto que esses currículos tiveram sobre a produção de livros didáticos do período em questão.

A análise a ser efetuada busca contextualizar e compreender o processo de produção de um conjunto articulado de documentos curriculares: a *Proposta Curricular de História e Geografia para o 2º grau*, elaborada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sob responsabilidade da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), publicada em 1980 pelo Serviço de Documentação e Publicações da CENP; e a *Coletânea de Documentos de História da América para o 2º grau – 1ª série*, publicada em 1983, também pela CENP.³ Para compreender o processo de produção desses documentos curriculares, buscamos outros documentos produzidos pelos órgãos oficiais do Estado de São Paulo e realizamos um conjunto de entrevistas com pessoas que atuaram na formulação da Proposta Curricular e da Coletânea e que estavam à frente das iniciativas que visavam constituir um novo campo de estudos sobre a História da América no Brasil.

Investigar tais documentos buscando entender suas relações e dinâmicas com o contexto político, social e cultural é uma tarefa complexa que ganha novos significados, especialmente quando o fazemos em um momento semelhante na contemporaneidade, de transição política. Pouco mais de 30 anos depois, após um período de “experiência

³ A fim de facilitar a referência aos objetos, denominaremos a primeira como **Proposta** e a segunda como **Coletânea**.

democrática”, o Brasil se vê novamente frente a um governo que se instaurou por vias ilegítimas e que tem entre suas prioridades reformas estruturais da educação que buscam redefinir o papel do estado, dos setores produtivos, da sociedade civil, das universidades e dos trabalhadores em educação, e, principalmente, realinha sua função social às demandas do mercado e ao projeto de desenvolvimento econômico posto em curso. Por essa razão, essa análise fundamenta-se nos referenciais teóricos e metodológicos da chamada História das Disciplinas Escolares e da História do Currículo.

A História das Disciplinas Escolares é o campo que estuda o que é ensinado e como é ensinado nas escolas através dos tempos. Embora pareça-nos natural a organização da escola em disciplinas escolares, ela tem uma historicidade, ou seja, mudou e muda ao longo do tempo e em diferentes contextos. Os mais reconhecidos pesquisadores do campo são o francês André Chervel e o inglês Ivor Goodson. Ambos negam a interpretação de que o conhecimento escolar é uma mera “transposição” do conhecimento das ciências de referência. Para eles, não deve existir uma hierarquização do conhecimento, onde se colocaria o conhecimento produzido nas universidades acima daquele produzido dentro das escolas, mas entendem que a escola é um lugar de produção de um saber próprio com finalidades próprias. A esse saber chamamos “saber escolar”, que, além de englobar as finalidades, as práticas e os métodos de cada disciplina, passa também pelo “saber docente”, ou seja, o saber que cada docente traz de sua formação profissional e experiência. Sobre o saber docente, temos como referência as pesquisas do canadense Maurice Tardif e da brasileira Ana Maria Monteiro.

Uma das dimensões importantes da história das disciplinas escolares reside em sua valorização dos diferentes sujeitos que atuam na construção de uma disciplina escolar. Não apenas o Estado, a Academia, mas um conjunto de indivíduos e instituições são fundamentais para a configuração de uma disciplina. Outra contribuição importante refere-se à consideração acerca das múltiplas dimensões do saber escolar, como saber a ser ensinado, saber apreendido e saber avaliado. Este trabalho entende as disciplinas escolares nesta perspectiva e buscará desvelar sujeitos e instituições envolvidos na constituição da História da América, seja como disciplina acadêmica ou conteúdo escolar, bem como irá trabalhar com os discursos normativos da disciplina organizados em seus objetivos, conteúdos, métodos e propostas de avaliação da aprendizagem.

Segundo Tomás Tadeu da Silva (2013), duas questões ocupam as discussões sobre o currículo: o que ensinar e quem queremos formar? As perspectivas tradicionais tomavam a resposta à questão “o que ensinar?” como dada, e, se concentravam na questão do “como ensinar”. Para essas perspectivas, “teorizar” o currículo resumia-se em discutir as melhores e mais eficientes formas de organizá-lo. Esses primeiros estudos sobre o currículo datam do início do século XX, nos Estados Unidos, com Franklin John Bobbitt, que entendia que a escola deveria funcionar como uma indústria, com objetivos, métodos e mensuração de resultados, e John Dewey, que já entendia que a escolarização deveria ser voltada à construção da democracia, levando em conta os interesses dos jovens. A teoria de Bobbitt, voltada à eficiência produtiva da escola, fez mais sucesso e teve mais repercussões.

Na década de 60 vão surgir as teorias críticas do currículo em diversos países, fazendo parte de um contexto de contracultura, efervescência do movimento estudantil e dos movimentos de direitos civis. Nessa linha temos Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Michael Apple, Henry Giroux, Basil Bernstein, entre outros. No limiar do século XXI temos as teorias pós-críticas do currículo, que se posicionam avessas à homogeneização cultural, reivindicando um currículo onde o conhecimento seja ligado à construção de uma identidade multicultural de gênero, etnia, sexualidade, subjetividade, entre outros. A partir dos anos 1960 também surgiram em nações não-europeias os teóricos pós-coloniais. O pós-colonialismo vai contra os discursos que consideram que vivemos em um mundo descolonizado, acreditando que o mundo contemporâneo vive ainda hoje as consequências das diversas experiências colonizadoras europeias. Estes teóricos, como Frantz Fanon, Homi Bhabha, Paulo Freire e Edward Said, reivindicam o lugar das culturas não-europeias na construção das identidades.⁴

A partir das teorias críticas e pós-críticas, o currículo passou a ser entendido como um campo ético e moral, trazendo novas indagações relacionadas aos **porquês**: por que esse conhecimento faz parte do currículo e não outro? Por que alguns conhecimentos são considerados válidos e outros não? Quais são os interesses e as relações de poder que fazem com que uns conhecimentos sejam excluídos e outros não? Nesse sentido cabe perguntar: por que a História da América, enquanto saber histórico específico deve ser parte integrante do currículo escolar? Que História da América? Qual conceito de História da América

⁴ A classificação dos intelectuais que utilizamos é baseada em Tomás Tadeu da Silva (2013). Sabemos que classificações são generalistas, mas necessárias para fins explicativos.

está sendo defendido no currículo escolar?

Por sua vez, essas indagações devem ser feitas tendo em vista o contexto histórico no qual a disciplina se insere ou não no currículo escolar. O campo da História do Currículo estuda justamente a historicidade dos documentos oficiais que guiam o ensino escolar. Da mesma forma como não se pode tomar como natural a divisão do conhecimento escolar em disciplinas, também o currículo não é natural e tomou diversas formas ao longo do tempo e nos diferentes contextos. Portanto, segundo essa perspectiva, o currículo não pode ser separado da totalidade do social; devendo ser entendido em seu contexto histórico e sociocultural. Ele não é atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes da sociedade e da educação (Goodson, 1994), é um “artefato histórico” (Silva, 1999).

A historicização do currículo adverte que ele não é um elemento neutro ou natural, mas sim uma construção social que está vinculada às relações de poder, e que, registrada em documentos formais/legais, veicula visões sociais particulares e intencionais, operando uma “seleção cultural” daquilo que deve constituir os conteúdos escolares, desenvolvendo determinadas formas de raciocínio em detrimento de outras, privilegiando certos conteúdos, relegando alguns e silenciando sobre outros e, portanto, produzindo exclusões (Moreira, 1995; Silva, 1999).

A crítica ao currículo, nessa perspectiva, é um ato inevitavelmente político que busca desvendar as relações entre o poder, a ideologia, o controle social e a forma como os conhecimentos são selecionados, organizados e tratados pela escola. A crítica histórica busca desvelar a trajetória da disciplina e o caráter disputado e construído sobre seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Como afirma Bittencourt (2000): “Porque se a escola é, justamente, um cenário onde as sociedades disputam memórias possíveis sobre si mesmas; é em torno dos conteúdos e formas de se ensinar e aprender a História escolar que essas disputas se explicitam.”

A disciplina de História, em seu início, foi ligada ao Latim, que era central no currículo de Humanidades, até chegar a ser uma disciplina autônoma com conhecimento sistematizado. Para estudar os caminhos pouco lineares da disciplina, temos o campo da História do ensino de História. No Brasil, esse campo consolidou-se a partir dos anos 1980, com a realização de eventos que congregaram os pesquisadores da área, como o I Encontro Perspectivas do Ensino de História, realizado em 1988. Vemos na contemporaneidade uma riqueza de pesquisas no campo, abrangendo a formação de professores, as memórias

e representações de professores, a historiografia, o livro didático, os saberes escolares, as práticas, os usos de filmes, quadrinhos, música, fotografia, a educação patrimonial, a História regional, as questões de gênero, a didática da História, o ensino de História indígena, africana e afro-brasileira, a interdisciplinaridade, e outros.

A pesquisa da História do ensino de História ganha novo significado em um momento que a própria permanência da História como disciplina escolar vem sendo questionada no Brasil. Desta forma, surgem diversas vertentes de pesquisas de historiadores que defendem a manutenção da disciplina na Educação Básica. Temos importantes pesquisadores do campo, como Circe Bittencourt, Marcos Silva, Helenice Ciampi, Kazumi Munakata, Luis Fernando Cerri, Katia Abud, Raquel Glezer, Maria Auxiliadora Schmidt, Claudia Ricci, Maria do Carmo Martins, Antonia Terra, Paulo Eduardo Dias de Mello, Antonio Simplicio de Almeida Neto, entre outros.

Nossa hipótese é que a História da América que está formulada na Proposta e na Coletânea foram elaboradas em um momento de fortalecimento da resistência política à Ditadura Civil-Militar instalada no Brasil pelo Golpe de 1964, e que teve como um de seus eixos de ação a construção de um projeto de educação pública nacional, baseada na “Teoria do Capital Humano”⁵, em benefício de uma educação tecnicista sob declarada orientação norte-americana. Além disso, entendemos que a reinserção da História da América como disciplina autônoma no currículo representa um momento de consolidação da pesquisa em pós-graduação na área. Foco de resistência política, os estudos sobre a História da América buscaram espaço no currículo escolar como estratégia de ampliar os espaços da luta pelo retorno da democracia ao país, e o reforço de uma agenda de discussões sobre temas fundamentais da esquerda no Brasil, tais como resistência ao imperialismo, luta contra as ditaduras, reforma agrária, etc.

Todavia, se existem relações intrínsecas entre o contexto social e político, e cultural e acadêmico com a reinserção da História da América no currículo paulista, também é preciso explicitar como os conteúdos e a forma dos documentos curriculares traduzem essas conexões. Para tanto, recorreremos a procedimentos de análise do conteúdo dos

⁵ A Teoria do Capital Humano foi desenvolvida entre os anos 60 e 70 nos Estados Unidos e diz respeito à relação entre educação e progresso econômico. Essa teoria está ligada a uma visão tecnicista da educação, ou seja, uma visão de que a educação é ferramenta para o desenvolvimento econômico e o ser humano, então, passa a ser visto como capital a ser valorizado.

documentos curriculares visando mapear seus fundamentos e concepções teóricas sobre a História e sobre a História da América, com destaque para as categorias analíticas de sujeito histórico, fatos e processos históricos, e tempo histórico.

O currículo traduz uma proposta de organização do saber histórico escolar. A definição de conteúdos implica a escolha e seleção de fatos e processos históricos, ao mesmo tempo que enfatiza a atuação de determinados sujeitos. Nesse sentido, os recortes sobre o saber histórico escolar expressam decisões e escolhas significativas sobre o que se pretende que os estudantes devem aprender sobre a História da América; implicam, a nosso entender, a definição de temas e abordagens historiográficas consideradas mais apropriadas. Além disso, e não menos importante, o conteúdo curricular está intrinsecamente articulado a uma proposta pedagógica de ensino, cujos fundamentos estão relacionados a uma concepção do que deve ser o ensino e de como se dá a aprendizagem em História e, portanto, uma compreensão sobre qual o papel, a função social da disciplina na escola.

Além disso, procuramos entender os impactos do currículo na produção didática de História da América, mostrando algumas relações entre o saber escolar e a produção acadêmica da pós-graduação desenvolvida no período. Entendemos que a expansão da produção de obras didáticas, sejam os livros didáticos strictu-sensu ou as denominadas de “paradidáticas” pela indústria do livro didático, deve-se ao fato de ter-se tornado um importante canal de difusão de temas da História da América e campo de atuação de pesquisadores da área na pós-graduação. Esta produção amplia o campo de possibilidades do currículo prescrito para o ensino de História da América, e insere-se num momento singular de expansão da indústria do livro didático e de seus produtos.

Desde sua reinstituição no início da década de 1980, passando pelas reformulações curriculares que ocorreram na mesma década, até nossos dias, podemos constatar um processo de subtração de espaço da História da América no currículo escolar. Para Vitória Silva, um dos paradoxos no ensino de História da América na atualidade é que

[...] enquanto vigorou a ditadura militar no Brasil, os temas de História da América, especialmente da América Latina, estiveram presentes nas salas de aula e nos programas curriculares oficiais – inclusive como forma de resistência política; mas, à medida que o processo de redemocratização foi se consolidando e os professores foram adquirindo maior autonomia e liberdade para definir seus programas, esses temas foram pouco a pouco deixando de fazer parte da pauta das aulas, dos livros didáticos e dos vestibulares. Hoje, quando as relações do Brasil com seus vizinhos sul-americanos experimentam uma fase de aproximação, chegando mesmo a formar um bloco regional, praticamente não se estudam tais temas (SILVA, 2004, p. 84)

Conforme vimos acima, Silva constata este esvaziamento e o atribui, contraditoriamente, ao processo de redemocratização da sociedade brasileira e à maior autonomia e liberdade dada ao professor para a definição de seus programas de ensino. Mas, teriam sido essas as razões do atrofimento da disciplina e a redução de seus conteúdos no currículo paulista? Por que paulatinamente a disciplina perde espaço? Por que, após uma reforma curricular que afirma a História da América como um campo específico de estudos históricos escolares, a disciplina se vê reduzida a conteúdos diluídos numa outra proposta de ensino de História? Afinal, como ela foi incorporada nos livros didáticos da época?

Este trabalho questiona como chegamos a esse momento. Como, decorridos quase 40 anos desde sua reinserção no currículo paulista, a História da América, e talvez a própria História, deixa de ser protagonista na formação dos jovens para ser um componente menor, secundário, dessa formação? O que foi feito do currículo dos anos 1980? O que foi feito de sua proposta de ensino através de documentos? O que ocorreu com a produção didática de História da América?

Nosso recorte temporal tem como foco o final dos anos 1970, momento de elaboração das propostas de História da América e produção dos documentos curriculares, e se estende até meados dos anos 80, quando os livros didáticos ainda mostravam reflexos das propostas estudadas. Acompanharemos a trajetória da disciplina através de documentos e depoimentos de pessoas que construíram esse percurso. Para tanto este trabalho está organizado da seguinte forma:

No Capítulo 1 abordaremos a trajetória da disciplina de História da América desde suas primeiras formulações até a atualidade, dando ênfase ao contexto escolar paulista. Apresentaremos, com base na bibliografia da História do Ensino de História, como a disciplina se constitui como campo específico, quais são as concepções que a embasam. Essa trajetória acidentada será descrita tendo como referência a concepção de disciplina escolar, entendendo e revelando a atuação de diferentes atores. Nossa proposta é apresentar uma narrativa cronológica que revele os momentos significativos da história da disciplina no currículo escolar, as abordagens que a definem como campo específico, e os processos de luta por sua manutenção ou diluição no campo da história.

Destacaremos dessa trajetória o momento de produção da Proposta e da Coletânea, em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, compondo detalhadamente o panorama em

que os documentos foram engendrados. Nossa bibliografia de base é constituída por autores como Bittencourt, Sabino Dias, Beired, Zamboni, Conceição e Martins.

No Capítulo 2 apresentaremos detalhadamente e discutiremos os dois documentos curriculares: a *Proposta Curricular de História e Geografia para o 2º grau*, elaborada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sob responsabilidade da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), publicada em 1980 pelo Serviço de Documentação e Publicações da CENP; e a *Coletânea de Documentos de História da América para o 2º grau – 1ª série*, publicada em 1983, também pela CENP. Nosso objetivo é explicitar os fundamentos de sua proposta de ensino identificando as concepções fundantes do documento. Este estudo, além de descrever a forma da proposta, buscará analisar seu conteúdo a partir de um conjunto de categorias de análise, quais sejam: a concepção de História e a concepção de América contida nos documentos e expressas na concepção de sujeito histórico e na seleção de fatos e processos históricos; e a concepção de ensino de História presente nos textos curriculares e explicitados na concepção de aprendizagem histórica, na seleção e organização de atividades para o aluno e orientações didáticas ao professor. Esta metodologia de análise é baseada em Bittencourt (2011).

O Capítulo 3 abordará livros didáticos do final dos anos 1970 e início dos anos 1980 que abordam o tema História da América. Analisaremos esses livros em comparação com a Proposta Curricular de História e Geografia para o 2º grau. Os livros didáticos pedem, no entanto, uma análise mais complexa, envolvendo não só seu conteúdo escrito e sua iconografia, mas também seus aspectos formais, como capa, diagramação, fontes e dimensões, e sua inserção no mercado editorial de livros didáticos. Neste capítulo, portanto, exploraremos o contexto do mercado editorial desde o início do século XX até a década de 1980, pensando os autores dos livros como parte dessa realidade, e então passaremos a uma análise detalhada de cada obra didática, fazendo também comparações entre elas. Para este capítulo utilizamos como referências Munakata, Mello, Másculo, Cassiano, Bittencourt e Choppin.

CAPÍTULO 1

TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA DA AMÉRICA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES: das raízes à Proposta paulista

1.1. Origens do ensino de História da América

A presença da disciplina de História nos currículos escolares esteve por muito tempo ligada ao papel da escola na construção de uma identidade nacional. Era necessário saber sobre as glórias do país, sobre os grandes homens e seus grandes feitos, para que se formassem bons súditos, orgulhosos de sua nação. No Brasil, a partir da Independência em 1822, havia a intenção de se formar cidadãos que se vissem como herdeiros da cultura europeia, branca e cristã. Por isso, a História do Brasil teve um lugar reduzido, como um tópico da chamada História Universal, que era, na verdade, uma História Ocidental (BITTENCOURT, 2005).

A História Universal era e em muitos casos ainda é dividida pelo sistema quadripartite francês: História Antiga, História da Idade Média, História Moderna e História Contemporânea. Esse sistema abrange essencialmente a História da Europa, com algumas exceções, como a História do Egito Antigo e dos Impérios Mesopotâmicos na Idade Antiga e a colonização de territórios asiáticos, africanos e americanos na Idade Moderna. De qualquer forma, o centro de todo o conteúdo é a formação da civilização ocidental, ou seja, é um sistema eurocêntrico. O quadripartismo adotado nos currículos brasileiros desde o século XIX, inspirado nos modelos franceses, reduz o lugar dos povos não-europeus a meros apêndices do eixo central da História europeia (CHESNEAUX, 1995).

Com a consolidação do regime republicano em muitos países do Ocidente, como o Brasil, a História aos poucos deixa de ter esse papel para assumir um de formação de cidadãos críticos e participativos (LAVILLE, 1999). Com isso, a História do Brasil aos poucos ganha mais espaço no currículo, apesar de ainda ter como ponto de partida a colonização europeia, com muito poucas referências à História da América. Como já falamos, o primeiro livro didático de História da América foi lançado em 1900. A intenção desse material era introduzir a História da América nas chamadas Escolas Normais, que formavam professores àquela época. O livro foi o vencedor de um concurso promovido pela

Diretoria Geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro, sob direção de Manuel Bomfim, um intelectual muito interessado nos países americanos, que fazia contraponto aos intelectuais que defendiam as benesses do domínio europeu no continente. O autor do livro vencedor, Rocha Pombo, era professor do Colégio Pedro II e sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. “História da América” foi seu primeiro livro de História, seguido por “O Paraná no Centenário”, “História do Brasil”, “Nossa Pátria” e outros (ESPÍRITO SANTO, 2005). Interessava-se pela teoria anarquista pacifista, contrário à concepção de que a civilização ocidental era a grande portadora da verdade que levaria ao progresso. Para o autor, era importante que o Brasil fosse estudado como parte integrante do processo histórico do continente americano, que levou à constituição de Repúblicas independentes. Apesar da importância dessa obra, ela foi pouco utilizada nas escolas que formavam professores no Brasil àquela época (BITTENCOURT, 1996, P. 211-213).

A História do Brasil ganhará mais espaço e se tornará uma disciplina autônoma com as reformas educacionais de Francisco de Campos (1931) e de Capanema (1942). Na reforma de Francisco de Campos, a História da América foi pela primeira vez incorporada dentre os conteúdos oficiais, ao lado de História do Brasil (mas não de forma integrada). No entanto, essa reforma foi amplamente criticada por seu excesso de conteúdos. A reforma do Ministro Gustavo Capanema, feita em 1942, durante o Estado Novo de Getúlio Vargas, torna a História do Brasil uma disciplina autônoma (DIAS, 1997). Obviamente, essa medida fez parte do viés nacionalista deste governo. A concepção de História do Brasil nesta reforma era de um país que caminhava rumo ao progresso. Bittencourt observa, no entanto, que, pelo conteúdo de História ser ainda muito extenso, raras vezes os alunos tiveram contato com conteúdos de História do Brasil e da América, pois estes eram deixados para serem tratados por último e muitas vezes não havia tempo para abordá-los (BITTENCOURT, 1996).

Nos anos 40 e 50, o Brasil passa por uma fase nacionalista-desenvolvimentista, que influencia o ensino de História através da maior preocupação com a História Econômica. A História do Brasil passa a ser dividida por seus ciclos econômicos: o ciclo do pau-brasil, do açúcar, do gado e das minas. O Brasil era visto como mais próximo ao desenvolvimento do que as outras nações da América. Foi em 1951 que a História da América apareceu pela primeira vez como disciplina autônoma, na 2ª série do ginásio (BITTENCOURT, 1996, P. 207). Para Bittencourt, o que fundamentava essas transformações era o pensamento desenvolvido na Cepal (Comissão Econômica para a América Latina), criada na ONU em

1949, visando o desenvolvimento econômico dos países latino-americanos através da industrialização.

O engajamento social e político dos educadores brasileiros tornou-se cada vez mais frequente a partir dos anos 30, quando o Brasil reagia de sua própria forma à crise internacional de 1929. “A crise faz crescer”, dizem Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes em seu livro “O Golpe na Educação” (CUNHA, GÓES, 1986), onde defendem que os educadores brasileiros ensaiam um engajamento nos anos 20 e 30, mas começam realmente a “botar a cabeça para fora da sala de aula para olhar e estudar o mundo” (P. 11) com a crise dos anos 50-60.

Já em 1948 inicia-se no Congresso Nacional a discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, debatida também em órgãos educacionais, sindicais, estudantis e na imprensa. O grande confronto acontecia entre os privatistas e os defensores da educação pública, gratuita e laica. “A Lei de Diretrizes e Bases nº 4024, sancionada em dezembro de 1961, após 13 anos de debate especialmente sobre a escola pública e privada, representou uma vitória dos empresários da educação e dos representantes religiosos da Igreja Católica.” (FONSECA, 2001, P. 20). No entanto, em que pese este processo de discussões e desenvolvimento de um Brasil que finalmente olhava a educação de maneira crítica, com professores engajados, rapidamente o país viria mudar de rumo para um regime autoritário onde a educação pública passou a ser alvo de políticas mercantilistas.

A burguesia e a classe média se agitavam com o “fantasma” da Revolução Cubana de 1959, que culminou na implantação de um governo socialista na ilha caribenha patrocinado pela União Soviética. Para lutar contra os avanços das “ideias socialistas” de igualdade social no Brasil, essas classes se uniram através de partidos, como a UDN e o PSD (Partido Social Democrático), opondo-se à reforma agrária e a outras reformas de base. Para o pesquisador da História da Educação, Germano,

[...] a inflação galopante (1960: 30,5%; 1961: 47,7%; 1962: 51,3%; 1963: 81,3%), a revolta dos sargentos em setembro de 1963, em Brasília, considerada como quebra de hierarquia, o anti-comunismo, o combate acirrado à reforma agrária, a incorporação da Ideologia de Segurança Nacional – cujos “objetivos nacionais permanentes” justificam a usurpação do poder em seu nome -, a busca de aliados fardados por parte das classes dirigentes etc. culminaram com a intervenção militar de março de 1964. (GERMANO, 1990, P. 55)

Este processo difícil de ser demarcado inicia-se em 1959, quando Jânio Quadros (UDN) se elege presidente com a maior votação registrada no país até aquele momento: 5.636.623 votos contra os 3.846.825 dados a seu opositor, Lott, do PSD. João Goulart, do PTB, candidato a vice-presidente, teve também uma votação impressionante, superior à do segundo colocado na eleição presidencial: 4.547.010 votos (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 431). Na política externa, diferente da interna, Jânio teve algum sucesso renegociando as dívidas internacionais e estabelecendo uma política ligeiramente independente da norte-americana - estabeleceu vínculos com países socialistas e se aproximou de outros países do “Terceiro Mundo”. Na área da Educação, nos 7 meses em que governou, Jânio criou o Movimento de Educação de Base em parceria com uma parcela da Igreja Católica que unia forças com a esquerda para aproximar-se do trabalhador rural (decreto 50370, de 21 de março de 1961) (CUNHA; GÓES, 1986, P. 12). O programa era voltado para a educação pelo rádio e tinha como objetivo alfabetizar a população camponesa e, com ela, promover a transformação da realidade social. Em 1963, o MEB já atuava em 14 estados do Brasil (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 426).

Apesar de sucessos pontuais, Jânio derramou a gota d’água que faltava para a elite brasileira ao oferecer ao líder da Revolução Cubana Ernesto Che Guevara a Grã-Cruz da Ordem do Cruzeiro do Sul, no dia 19 de agosto de 1961. Em 25 de agosto, Jânio renunciou. “Com este Congresso não posso governar. Organizem uma junta e dirijam o país.”⁶ Schwarcz e Starling acreditam que é possível dizer que há um consenso entre os historiadores de que Jânio pretendia, com sua renúncia, causar uma comoção nacional que o levasse de volta à Presidência com maiores poderes. Essa foi uma manobra comum durante a carreira de Jânio, que usava a renúncia como arma de negociação. Desta vez, porém, a manobra falhou, e a renúncia de Jânio foi aceita pelo Congresso e pelo povo. Em 28 de agosto, Jânio deixou o país com destino à Europa.

No mesmo dia, o presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli, informou ao Congresso que os ministros militares não aceitariam que o Vice-Presidente

⁶ Frase atribuída a Jânio Quadros, citada em LABAKI, Amir. **1961: A crise da renúncia e a solução parlamentarista**. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 47. Apud SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 433.

João Goulart tomasse posse da Presidência quando voltasse de sua viagem à China, e ainda informou que o prenderiam se desembarcasse no Brasil. Para Schwarcz e Starling, esse movimento dos ministros foi uma “cartada política” para intimidar o Congresso para que declarasse o impeachment de Jango (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 434). O Congresso apostou, então, na adoção do regime parlamentarista, que daria a Presidência a Jango, mas com poderes reduzidos. A emenda que instituiu o parlamentarismo foi aprovada na madrugada de 2 de setembro e Jango foi empossado.

1.2. A História da América nos anos de chumbo da Ditadura Civil-militar

Em sua tese de doutorado denominada “Estado Militar e Educação no Brasil: 1964/1985”, José Willington Germano descreve o grupo elitista que ascendeu ao poder com o golpe como uma articulação entre os grupos que compunham a classe dominante: “a burguesia industrial e financeira - nacional e internacional - o capital mercantil, latifundiários e militares, bem como uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas” (GERMANO, 1990, p. 1). Podemos, então, denominar a ditadura que governou o Brasil a partir do golpe de 1964 até 1985 uma Ditadura Civil-Militar, uma vez que, apesar da execução do golpe e da manutenção do poder terem sido obra das Forças Armadas, o caráter foi civil, mais especificamente burguês. O projeto para o futuro do Brasil, no entanto, após a queda de Goulart, era incerto, pois os grupos que agora detinham o poder tinham apenas a certeza de que deveriam barrar a “esquerdização” do país.

Segundo Germano, alguns autores identificam esse processo de intervenções militares seguidas de ditaduras militares uma característica dos países considerados do “Terceiro Mundo”. Alain Rouquié, que investigou os estados militares na América Latina, escreveu que “em 1954, de vinte países latino-americanos, treze eram governados por militares. Em 1980, dois terços da população total da América considerada latina viviam em países de regimes militares ou sob o domínio militar” (ROUQUIÉ, 1984, p. XIV). Germano denomina esse processo uma “latino-americanização da Guerra Fria”, uma vez que se acentuou após a 2ª Guerra Mundial (1939-1945) e dizia respeito ao domínio ideológico norte-americano capitalista versus a “ameaça comunista”, que era resultado da influência da União Soviética comunista e, mais tarde, como já mencionado, também da Revolução Cubana. Não é possível, porém, afirmar que os processos por que passaram os países da América Latina são idênticos. Além da conjuntura internacional, diversos fatores internos

contribuíram para a ascensão e manutenção do regime militar no Brasil. Desde os governos de Getúlio Vargas, o país caminhava para um rápido desenvolvimento industrial, que possibilitou a consolidação de uma classe média que se contrapunha à classe trabalhadora em expansão. Durante a ditadura, essas diferenças se agravaram e geraram inúmeros conflitos sociais. (KLEIN; LUNA, 2014; Apud: REIS; RIDENTI; MOTTA, 2014).

Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes estudaram os caminhos que foram dados educação brasileira no período da ditadura, e escreveram que o grupo que através do Golpe de Estado que tomou o poder em 1964 optou por instaurar uma “caça” aos setores mais progressistas. Para promover o regime via controle educacional, usou a educação como veículo de difusão da ideologia dos novos grupos políticos no poder. Fez-se uso da Aliança para o Progresso, que fazia parte da política estadunidense da Boa Vizinhança, promovendo a “desnacionalização do campo educacional” – aumentando a interferência norte-americana disfarçada de assistência técnica.

Vitorioso o golpe de 1964, subiram ao poder os defensores do privatismo na educação, aqueles que defendiam a desmontagem ou, pelo menos, a desaceleração do crescimento da rede pública de ensino. Em compensação, as verbas públicas destinadas ao ensino deveriam ser transferidas às escolas particulares que, então, se encarregariam da escolarização das crianças e dos jovens. Só onde a iniciativa particular não tivesse interesse em abrir escolas é que a escola pública seria bem-vinda (CUNHA; GÓES, 1986, P. 42).

Após exatamente um ano do golpe, foi assinado o Acordo de Serviço de Consultoria para o ensino Secundário e Industrial, em 31 de março de 1965, entre a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID/Brasil) e o MEC⁷. Esse Acordo garantia a assistência norte-americana na construção de currículos e no treinamento técnico para o planejamento de ensino. Para José Oliveira Arapiraca, especialista sobre esse acordo, a educação, após o golpe de 1964, passa a ser considerada um bem econômico, que deveria gerar retorno econômico aos investimentos nela feitos. (ARAPIRACA, 1982). Os Acordos MEC-USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. A proposta da USAID não deixava brecha. Para críticos da época, só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a

⁷ Segundo Arapiraca, “o Acordo foi codificado na Subsecretaria de Cooperação Econômica e Técnica Internacional (SUBIN) sob o nº 512-11-610-042, em 31 de março de 1965, com validade até 30 de julho de 1967.” (ARAPIRACA, 1982, p. 112)

denúncia de políticos nacionalistas com acesso à opinião pública evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional (CUNHA; GÓES, 1986, P. 33).

Nesse sentido, a educação é utilizada para legitimar a dimensão ideológica do capital, na forma dissimulada do capital humano. Por esta noção, todo indivíduo é um *capitalista* em potencial, bastando para tanto desenvolver suas capacidades individuais, especializando-se e transformando-se em trabalhador *potenciado*. (ARAPIRACA, 1982, P. 12)

A imagem daqueles que defendiam o ensino público e gratuito foi associada ao “comunismo”, onde o Estado teria controle de todas as esferas da vida pública e privada. Para a sociedade em geral, o “comunismo” era a defesa do ensino público e gratuito sob as rédeas do Estado, a desapropriação de terras, a aproximação com a União Soviética, China e Cuba, e a obrigatoriedade do fim das religiões, com implantação do materialismo ateu. No entanto, a ditadura brasileira “anti-comunista” também adotou de ampla intervenção estatal em diversos campos, como a economia e a educação. Criado em 1967, mas realmente executado em 1970, o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) foi um exemplo da intervenção do regime militar na Educação, pois tinha o objetivo de “criar, pela via ‘doce’ da alfabetização, uma base política de novos eleitores (alfabetizados, portanto) para a sustentação política do regime” (ARAPIRACA, 1982, P. 59).

Outro exemplo das contrariedades presentes no interior do regime é a reforma universitária. Essa era uma demanda da esquerda, anterior à ditadura, que reivindicava uma maior democratização das universidades públicas. A reforma foi lançada em 1968, imposta pelos militares, atendendo a algumas demandas populares e desconsiderando outras. Para o historiador Rodrigo Patto Sá Motta, a relação entre o governo militar e a academia pode ser definida por um “jogo de acomodação” de resistência versus colaboração. Ele define a reforma como parte de uma política de “modernização conservadora autoritária”.

Em seu eixo modernizante, a reforma implicou: racionalização de recursos; busca de eficiência; expansão de vagas na graduação; mudanças nos exames vestibulares; aumento da participação da iniciativa privada no ensino superior; reorganização da carreira docente federal, com melhores salários e dedicação exclusiva; criação de departamentos em substituição ao sistema de cátedras; fomento à pesquisa, com aumento nas verbas e financiamentos; criação de cursos de pós-graduação; incremento nas bolsas de estudo para formação de docentes no exterior; e criação de novas universidades federais e estaduais, com um projeto milionário de construção de novos campi (MOTTA, 2014, P. 56)

Esse “jogo” da reforma será uma importante peça para o que chamaremos aqui de “boom” da História da América nas universidades – mais especificamente, na Universidade de São Paulo. No emblemático ano de 1968, em que temos ao mesmo tempo o lançamento da reforma universitária e também a imposição do Ato Institucional nº 5, Maria Lígia Coelho

Prado ingressava no curso de graduação em História na USP. Maria Lígia se formou no ano de 1971 e ingressou imediatamente no Mestrado, onde pesquisou, em conjunto com a colega Maria Helena Rolim Capelato, os editoriais do jornal O Estado de S. Paulo, ou seja, um recorte de História do Brasil. Finalizado seu Mestrado em 1974, ela iniciou seu trabalho como professora de História da América na própria USP. Em entrevista com Maria Lígia, ela disse, rindo: “A roda da fortuna decidiu que eu entrasse pra História da América!”

Antes da reforma universitária, o catedrático de cada disciplina designava quem seria seu assistente. Depois da reforma, com a reorganização da carreira docente, passou a haver concurso de títulos, o que possibilitou a entrada de Maria Lígia como professora de História da América no ano de 1975. O titular dessa disciplina era Manuel Nunes Dias, que figura na lista que Rodrigo Patto de Sá Motta faz dos “acadêmicos em disputa aberta contra a esquerda, prontos a apoiar uma intervenção militar que os livrasse dos adversários” (MOTTA, 2014, p. 34). Ele havia sido professor de Maria Lígia e de sua colega Maria Helena Capelato, e segundo ela, era “profundamente conservador”.

Foi aí que eu tive uma consciência clara de que, pode parecer pra você uma coisa ultra esquisita, mas ela é verdadeira, durante a graduação eu jamais tive aula de História da América Independente. Havia a disciplina “História da América Independente”, porém os professores nunca passaram do caudilhismo, do século XIX. Então tinha a Independência, o caudilhismo, nada mais. Então eu nunca, não fui formada por professores que me disseram “Olha, a bibliografia básica em História da América Independente é essa, os temas centrais são esses”. Então eu sou autodidata em História da América Independente. Eu, não sou eu, a minha geração, os professores não ensinavam. [...] Então, e os professores de História da América, alguns davam América Colonial, alguns davam América Independente. E uma professora também dava Estados Unidos Colonial. Mas América Independente não chegava a 1850, até 1850 no máximo. E por temas. Tinha um professor que dava Paraguai, as Missões Jesuíticas no Paraguai, outro que dava de o comércio no Rio da Prata no século XIX. Então isso é a minha geração, não sou eu. Bom, então quando eu fui dar aula eu tinha um mundo a descobrir. (PRADO, 2016)

A área designada a Maria Lígia era a América Independente, o que a levou a buscar aquilo que não havia aprendido em sua graduação, a ser autodidata, como ela mesma diz. Sua dedicação aos estudos sobre aqueles períodos que vinham sendo negligenciados pela academia acabou construindo gerações de alunos, depois historiadores, interessados em História da América Independente. Veremos mais à frente seus resultados para a pesquisa em História e também para o ensino de História da América no Brasil.

Enquanto a pesquisa em História na academia conquistava algumas vitórias, a Educação Básica sofreu transformações mais problemáticas. Com o Golpe e pouco depois o AI-5, em 1968 torna-se obrigatória a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina

e como prática educativa, sendo que no ensino superior será chamada de Estudo dos Problemas Brasileiros. Segundo o decreto-lei, algumas das finalidades da disciplina de EMC eram: a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; o fortalecimento da unidade nacional; o culto à pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e os grandes vultos de sua história; o aprimoramento do caráter, com apoio da moral, na dedicação à família e à comunidade; a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-política-econômica do país; o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum; o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade; entre outras (CUNHA; GÓES, P. 74-75).

Para controlar a nova disciplina, criou-se a Comissão Nacional de Moral e Civismo, cujos membros seriam pessoas dedicadas a essa causa. Entre as atribuições da Comissão estavam a colaboração na escrita de currículos e programas básicos de Educação Moral e Cívica, “influenciar e convocar à cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, as instituições de órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão”⁸, além de colaborar com as autoridades responsáveis pela censura. As escolas, então, passam a diminuir a carga horária dedicada às disciplinas de História e Geografia para dar espaço às disciplinas obrigatórias de OSPB e EMC.

Em 1969, também sob a tutela do AI-5, o governo militar lança um decreto que autoriza o funcionamento de cursos superiores de curta duração, entre eles, as licenciaturas (Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969). Esses são vistos como um meio de formação rápida de mão-de-obra para a educação, desconsiderando a necessidade de uma carga horária maior para uma formação sólida do educador. Isso nos dá a dimensão de que o ensino era tido como parte da engrenagem da economia, que necessitava de mão-de-obra em quantidade, não importando a qualidade de sua formação. A partir desse decreto surgem inúmeras instituições privadas de ensino superior, em busca de lucro através de cursos rápidos e baratos, com pouco investimento em estrutura. (FONSECA, 2001, p. 26-27).

Em 1971, a reforma da Educação Básica (Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971) cria a disciplina de Estudos Sociais para substituir o ensino de História e Geografia no 1º grau.

⁸ Decreto-lei nº 68.065, 14-1-1971 – CFE. Apud: FONSECA, Selva Guimarães. Op. Cit. P. 37

Em 1971, a reforma da Educação Básica (Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971) cria a disciplina de Estudos Sociais para substituir o ensino de História e Geografia no 1º grau. A dissolução de História e Geografia em Estudos Sociais era uma discussão que vinha sendo feita no Brasil desde a década de 30, mas que só se tornou lei durante o regime militar. Para Katia Abud,

A introdução de Estudos Sociais significou um dos sintomas mais claros do aligeiramento do ensino na escola pública, pois, ao agrupar numa só disciplina ciências diversas, tirou-lhes sua especificidade e a possibilidade de seu ensino acompanhar a evolução de cada uma delas. (SÃO PAULO, 1985, P. 5)

Em instituições públicas e privadas foram criados os cursos de licenciatura em Estudos Sociais, que formavam professores de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica. Para Fonseca, esses cursos formam uma geração de professores polivalentes, sendo que seu principal objetivo é a “descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social” (FONSECA, 2001, p. 27). Em 1976, o Ministério da Educação edita a portaria nº 790, autorizando a lecionar na disciplina de Estudos Sociais somente os profissionais licenciados nos cursos de Estudos Sociais, praticamente excluindo aqueles que eram licenciados em História ou Geografia do ensino de 1º grau.

Essa investida contra os profissionais de História revela outra dimensão que vai além da econômica [...]. Trata-se do controle ideológico sobre a disciplina em nível de 1º grau na formação dos jovens, na formação dos cidadãos e do pensamento brasileiro. O profissional oriundo da licenciatura curta estava muito mais propenso a atender aos objetivos do Estado, aos ideais de Segurança Nacional do que um outro profissional oriundo de um curso de licenciatura plena em História, apesar das limitações deste. A licenciatura curta generalizante, não preparando suficientemente o professor para o trabalho nas escolas, acabava, na maioria das vezes, empurrando-o para a alternativa mais cômoda, ou seja, utilizar o manual didático, reproduzindo-o de uma forma quase absoluta, reforçando um processo de ensino onde não há espaço para a crítica e a criatividade. (FONSECA, 2001, P. 28)

O controle que Fonseca descreve teve seu foco no ensino de 1º grau, pois esse é o nível que foi largamente ampliado pela ditadura e onde a massa da classe trabalhadora estava. A reforma determinava que o ensino de 2º grau passasse a ser para a habilitação profissional dos alunos – ou seja, capacitar mão de obra para o trabalho, ao invés de visar a formação geral do educando. A formação profissionalizante deveria atender, ainda, às demandas de cada localidade, sendo que seria promovida em parceria com as empresas privadas dos arredores e tendo em vista suas necessidades. Esta medida torna compulsória

a profissionalização técnica no 2º grau, praticamente eliminando dos currículos a parte de formação geral, especialmente a área de Ciências Humanas.

A profissionalização do 2º grau diminui a demanda por cursos superiores, já que os jovens teriam fácil e rápido ingresso no mercado do trabalho. Esse processo se dá, no entanto, somente com a classe trabalhadora, enquanto as classes média e alta recusam a formação técnica, por causa da concepção de que trabalho manual em oficinas mecânicas ou de eletricidade era programa para alunos pobres a quem competia a tarefa de trabalhar. Aos jovens mais privilegiados cabia apenas estudar, tarefa inconciliável com o trabalho. Portanto, enquanto o sistema público está nessas condições, o ensino privado expande suas atividades para cursos pré-vestibular, diminuindo ainda mais as chances de que a classe trabalhadora fosse para o ensino superior público. Em 1982 o MEC sancionou a lei nº 7044, que alterou alguns dispositivos da lei 5692/71, eliminando a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau. No entanto, a obrigatoriedade da preparação para o trabalho fazer parte dos documentos curriculares continua, mesmo que teórica.

CAPÍTULO 2

DOIS DOCUMENTOS CURRICULARES:

a Proposta Curricular de História e Geografia para o 2º grau e a Coletânea de Documentos de História da América para o 2º grau – 1ª série

Neste capítulo pretendemos analisar os documentos curriculares em si. Para isso, nos utilizaremos principalmente da metodologia utilizada por Circe Bittencourt em seu capítulo a respeito de propostas curriculares de História, parte do livro “Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras” (BARRETTO (org.), 1998). A proposição da autora parte de uma concepção dos documentos curriculares em sua complexidade, que considera os momentos de produção, circulação e apropriação do texto, identificando os diferentes sujeitos envolvidos no processo e seus embates, convergências e contradições. Bittencourt também indica a necessidade de análise articulada entre forma e conteúdo do texto. Por *forma* entende-se aspectos de organização do texto curricular que envolvem os elementos selecionados para a composição do documento. O *conteúdo*, por seu lado, diz respeito ao texto curricular propriamente dito, mas sua leitura busca explicitar as fundamentações teórico-metodológicas do texto, especialmente a concepção de História, a concepção de História da América, a concepção de ensino-aprendizagem (representação de professor, de aluno), a concepção de avaliação, dentre outros aspectos.

Para uma análise mais aprofundada sobre o processo de produção dos documentos é preciso estabelecer diálogo com outras fontes históricas. Para tanto pretendemos utilizar como fontes as entrevistas realizadas para este trabalho e que envolveram os sujeitos diretamente ligados ao processo de construção do texto curricular. Além disso, utilizaremos os documentos oficiais da Secretaria da Educação paulista produzidos pelos órgãos ligados à política curricular. Será feita uma reflexão sobre o órgão estatal que financiou e organizou sua elaboração, sobre o porquê da escolha da equipe responsável e sobre como a Proposta foi construída. Este tópico terá como subtítulo o contexto e os sujeitos de produção. Trata-se de entender as condições em que o documento foi engendrado. Qual a política curricular paulista? Que órgão era responsável por ela? Como ele funcionava? Como se define a necessidade de reformulação curricular? Quem são as pessoas envolvidas nesse processo e sua posição no órgão, na educação e na academia? Como funcionava a dinâmica da produção?

Quais foram as etapas do desenvolvimento curricular?

Em seguida, analisaremos cada documento no que diz respeito a sua forma de apresentação e seu conteúdo em si, ou seja, quais são os sujeitos históricos, os fatos, os processos, os espaços que aparecem nos documentos. Como foram selecionados e organizados os conteúdos? Quais foram os critérios utilizados para essa escolha? Essas informações nos permitirão, então, uma reflexão acerca da concepção de História que baseia a Proposta e a Coletânea.

Finalmente, faremos uma discussão sobre as metodologias de ensino que aparecem nos documentos. Quais são os espaços delimitados para o professor e para os alunos? Quais são as orientações didáticas ao professor e por quê? Como se sugere que seja feita a avaliação da utilização desses documentos em sala de aula?

A discussão deste capítulo terá sempre seu foco no lugar da História da América nestes documentos curriculares. Portanto, nosso objetivo será não somente compreender a concepção de História presente, mas também a concepção de América.

2.1.A História da América proposta para São Paulo na crise da Ditadura Civil-Militar: intelectuais e projetos políticos na produção do currículo paulista

O historiador Daniel Aarão Reis sustenta que a Ditadura, como regime de exceção, encerrou-se em 1979, quando os Atos Institucionais foram revogados e iniciou-se um processo de “transição democrática” (REIS, 2014, p.11). O momento da produção do currículo coincide cronologicamente com este período. Exploraremos aqui como se deram as mudanças na pesquisa em História da América e no ensino de História da América durante esse período de transição política, onde o Regime Militar está em crise e a democracia ainda está sendo gestada. E os aparelhos de repressão estão em pleno funcionamento.

Segundo a pesquisadora Maria do Carmo Martins, que abordou a elaboração dos currículos na década de 1980, ou seja, já no contexto de aprofundamento das lutas pela redemocratização da sociedade brasileira:

Por pretenderem uma certa unidade na organização do trabalho escolar para o Estado em que é feito, o alcance desses currículos é enorme. Organizá-los não é uma tarefa burocrática e de cunho descritivo. Significa elaborar um projeto educacional de grande porte, para uma grande rede de professores e de alunos. Neles são incorporados os “avanços” científicos, as descobertas acadêmicas recentes referentes aos conteúdos listados. Por esses motivos, na elaboração dos currículos são importantes os contatos com as Universidades e seus intelectuais. [...] Logo, podemos perceber que a construção de um projeto curricular é também construção de um projeto político (MARTINS, 1996, p. 5)

A Ditadura Civil-Militar brasileira, por se constituir em projeto político de amplo aspecto para a sociedade brasileira não poderia deixar de constituir seu próprio discurso institucional para a Educação, ou seja, seu próprio currículo. Por todo o país foram escritos novos documentos curriculares e foram promovidas mudanças nas disciplinas das áreas de Humanidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71 determinava que o então chamado 1º grau teria as disciplinas de OSPB (Organização Social e Política do Brasil) e Estudos Sociais, em lugar de História e Geografia. Para tanto, os grupos militares e civis que passaram a controlar o poder educacional e suas instituições, contaram com o trabalho e contato com as universidades e seus intelectuais, sem que isso represente, por parte deles, uma adesão ao projeto político vigente.

No Estado de São Paulo essa substituição foi marcada pela publicação, em 1973, dos *Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau*, popularmente conhecidos como “Verdão” e estudados por Elaine Lourenço (2008), que considera que o apelido dos *Guias* pode ser uma alusão à cor de sua capa ou também à ideologia patriótica militar. Os *Guias* de Estudos Sociais foram escritos sob a coordenação de Elza Nadai, sob responsabilidade do CEHRUPE (Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho). Também faziam parte da equipe Suria Abucarma, Joana Neves e Delma Conceição Carchedi, sendo Nadai e Neves as responsáveis pela parte de História.

No ano de 1976, a Secretaria de Educação criou outro órgão, em substituição à CEHRUPE, que foi denominado CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas). Esse novo órgão foi coordenado por Maria de Lourdes Mariotto Haidar – nesta época professora da Faculdade de Educação da USP. Haidar convidou a professora do Departamento de História e coordenadora do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da USP, professora Maria de Lourdes Mônaco Janotti, para coordenar uma equipe de elaboração de subsídios para os Guias Curriculares do 1º grau, o “Verdão”: os *Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Estudos Sociais para o 1º grau – 5ª a 8ª séries* (SÃO PAULO, 1977). Segundo Janotti, esses “subsídios”, no entanto, foram uma estratégia para a elaboração, na verdade, de um novo currículo alternativo de

Estudos Sociais para o 1º grau, trazendo conteúdos de História e Geografia de maneira velada, especialmente para evitar denúncias, censura e a perseguição dos aparelhos repressivos do regime. Iniciavam-se aqui as iniciativas para uma reformulação curricular como forma de resistência ao currículo oficial da Ditadura, proveniente de uma atuação

convergente entre a academia e a educação básica, e que utiliza estratégias específicas de escrita para burlar a repressão.

Na verdade, nós usamos um subterfúgio. Que tem, tem. É separado. Pega lá que você vê. Nós não podíamos no primeiro e no segundo ano, vamos chamar assim, nós não podíamos quebrar a existência de Estudos Sociais. Não era negociável essa parte. Então o que que nós fizemos? Você pode ver: há um paralelismo de conteúdos de História e Geografia. E uma sugestão depois para os professores de História e Geografia entrarem juntos na classe. Então foi uma tentativa. Isso deu problema que foi até denunciado no DOI-CODI. [...] Eu me lembro bem que o professor Petrone e eu fizemos, demos um jeitinho. [...] Porque não era negociável. Você nem faz ideia! Eu fui numa defesa contra Estudos Sociais e veio no meu dossiê do DOPS isso. Sabe, eu me lembro bem disso. As sugestões... bom, o professor Petrone é um professor, ele já faleceu, ele dava Geografia Humana, então tá mais aí. Mas você precisa analisar só os títulos, você vê. “A posição do território e a herança histórica”: geografia e história. “População brasileira: origem”: história, “distribuição atual”: geografia. “As migrações rural-urbanas e o papel crescente das cidades”: história e geografia. E assim foi, né? [...] Então a gente colocou os conteúdos de História e Geografia, não colocamos outro tipo de conteúdo. (JANOTTI, 2017)

A escrita do documento curricular para o 2º grau também ficou sob a responsabilidade da recém-criada CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas). No 2º grau seriam mantidas as disciplinas de História e Geografia dentro da *Proposta Curricular de História e Geografia*. Haidar convidou a professora Maria de Lourdes Mônico Janotti novamente para recrutar e coordenar uma equipe. Janotti compôs sua equipe com Eduardo Paulo Berardi Junior, Elza Nadai, Enezila de Lima, José Bueno Conti, Laima Mesgravis, Pascoale Petrone, Sueli de Moraes, Suely Robles Reis de Queiroz e Zilda Marcia Gricoli Iokoi. Essas pessoas possuíam elos de ligação que passavam por suas atuações na academia e na escola pública. Segundo Janotti,

Então, surgiu da seguinte maneira: a Elza Nadai foi minha orientanda de mestrado e de doutorado. A Mariotto Haidar trabalhava na Faculdade de Educação, ou tinha muitos contatos lá. Eu sempre me preocupei demais com a parte didática, pedagógica, do ensino da história. Então há uma convergência, eu encontrava sempre a Mariotto Haidar, naquele momento eu tinha mais título que a Elza, naquele momento. Então, naturalmente, eu fui convidada. E eu estabeleci, e ela concordou, que eu queria um coordenador pra parte de Geografia, porque eu entrei na faculdade já não havia Geografia, eu fiz só História. Então não me sentia capaz de fazer isso. Ela concordou e eu convidei o professor Pascoale Petrone, bastante conhecido, como geógrafo. Ele topou e ele convidou o Conti para trabalhar também com ele na Geografia. Mas nós fazíamos a reunião em casa, era muito agradável, vinham todos. E eu convidei a Zilda e o Eduardo que eram meus alunos de pós-graduação, o Petrone não quis convidar ninguém, e convidei a Elza para parte didática e pedagógica, [...] pedagógica eu dei mais orientação, mas baseada principalmente na experiência anterior. Então foi assim que a equipe se reuniu. Tinha duas pessoas da CENP e dessa forma nós desenvolvemos o trabalho, mais aqui na minha casa do que na faculdade. (JANOTTI, 2017)

A seleção da equipe passou por critérios que, além da competência, passaram por relações de proximidade com a Professora Janotti, que assumira a coordenação. Alguns dos membros da equipe eram seus orientandos de pesquisas de Mestrado e Doutorado na USP,

outros já eram mais experientes na área do ensino de História e escrita de currículos. Destaca-se que a participação da professora Elza Nadai, uma das autoras do “Verdão”, foi mantida, com a incumbência específica de cuidar, no novo documento, das questões didáticas e pedagógicas. Enezila de Lima era graduada em História pela Universidade de Londrina, no Paraná, e na época da escrita desse documento fazia seu Doutorado na USP, sob orientação de Laima Mesgravis. Sua tese foi a respeito da História da Vila de Curitiba. Laima Mesgravis, por sua vez, havia se graduado em História pela USP e concluído seu Doutorado em 1973, a respeito da História da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, sob a orientação de Miriam Ellis. Suely Robles também já havia concluído seu Doutorado na USP, no ano de 1972, sobre a escravidão negra em São Paulo. Da equipe de Geografia, Pascoale Petrone já era professor titular do Departamento de Geografia da USP desde 1974, enquanto José Bueno Conti ainda era Professor Colaborador do mesmo departamento. Zilda Iokoi, membro dessa equipe que tivemos a oportunidade de entrevistar, ainda estava fazendo seu Mestrado em História, que teve a orientação de Janotti⁹. Sobre essa experiência, a professora Zilda Iokoi conta:

E nos anos 70, comecinho dos 80, nós, a minha orientadora professora Maria de Lourdes Monaco Janotti, minha querida amiga, que me ensinou muita coisa nessa vida, me convidou pra fazer parte de um grupo lotado na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, cuja coordenadora da CENP era a professora Maria Luiza Mariotto Haidar, era uma mulher liberal, digamos assim, uma mulher de pensamento livre, bastante elitizante, mas ela gostou muito da proposta que a Dilú [Maria de Lourdes Mônaco Janotti] ofereceu pra transformação da escola e do conhecimento de História nessa área e nos convidou. Então nós formamos uma equipe grande, que nós tínhamos mais ou menos umas dez pessoas trabalhando [...]. (IOKOI, 2016)

Além da exigência de que houvesse um coordenador especializado para a área de Geografia, Janotti também estabeleceu que a Proposta deveria trazer a História e a Geografia da América como conteúdos da 1ª série do 2º grau.

Ah, eu já tinha falado até com a Mariotto Haidar, que se eu fosse realmente a coordenadora desse projeto, só tinha uma condição: eu queria a introdução de História da América. E ela concordou. Porque ela é que tinha a palavra final. Não interferiu em nada. [...] ...antigamente se ensinava a História da América. Depois com essas propostas estilo Verdão e outras coisas, e outros que trabalharam mais com conceitos, metas, problemáticas. Nós achávamos, o nosso grupo, que o mais correto era a introdução mesmo, novamente com uma

⁹ Essas informações foram coletadas na Plataforma Lattes. Sobre os outros membros da equipe (Eduardo Paulo Berardi Junior, Elza Nadai e Sueli de Moraes) não encontramos informações.

defesa aberta, como disse a Zilda, nós fizemos vigília. Porque nós achávamos um furo enorme no currículo do brasileiro não saber História da América. E não saber nada, como não sabe até hoje, da história do país que manda no mundo, que são os Estados Unidos. Eu fico admiradíssima. Os professores de História não dão cursos de Estados Unidos. Quer dizer, é como você, na época do Império Romano, não saber nada de Roma. E você tá lá no Egito, Roma manda no Egito, mas você não sabe nada da história dos romanos. (JANOTTI, 2017)

E uma equipe similar elaborou também a *Coletânea de Documentos de História da América para o 2º grau – 1ª série*, que, no entanto, só foi publicada algum tempo depois, em 1983, após a saída de Haidar da coordenação da CENP.

Quando começou a ser difícil, ela se demitiu da CENP. O material estava lá e outras pessoas fizeram aquela Coletânea. Isso eu não tenho dúvida. Da primeira vez que eu vi, eu fiquei... agora eu tô me lembrando do processo. Você não gravou, mas é que a professora Mariotto saiu da coordenação, era época da ditadura [...]. (JANOTTI, 2017)

Os membros que participaram da publicação da *Coletânea* foram Benedicta Marques Pinho, Célia Morato Gagliardi, Enezila de Lima, Zilda Marcia Gricoli Iokoi e Zita de Paula Rosa. Desta nova equipe, além daquelas que já conhecemos, encontramos somente a informação de que Zita de Paula Rosa também, como Iokoi, era Mestranda e orientada pela professora Janotti¹⁰. A *Coletânea* traz documentos históricos organizados de acordo com os temas indicados pela *Proposta* do 2º grau para a 1ª série, afirmando em sua introdução, “Explicação Prévia”, ser um subsídio para sua implantação. Zilda Iokoi conta, sobre a *Coletânea*:

[...] e qual que foi o objetivo, né? O objetivo fundamental foi pensar como é que o ensino de História devia articular o professor a pensar a realidade cotidiana, mas ir buscar os elementos pra pensar a realidade cotidiana em documentos históricos. Então a ideia de que o livro didático era absolutamente insuficiente, às vezes bastante preconceituoso, ultraconservador, e que o professor que tivesse uma boa formação e pra ser um bom professor ele teria que ter nas mãos documentos históricos com os quais ele pudesse dizer pros seus alunos a voz daquele tempo, então a escuta daquele tempo, a voz daquele tempo. (IOKOI, 2016)

A professora considera a *Coletânea* como parte de um projeto de transformação da escola e da História ensinada por meio de um novo conhecimento histórico escolar que enfatizasse a realidade cotidiana e o uso de documentos históricos em sala de aula.

Por outro lado, Elaine Lourenço, que se dedicou à análise do “Verdão” e de outros documentos curriculares da época do regime militar, considera a *Proposta* da CENP de 1980 algo paradoxal:

¹⁰ Informação coletada no site Escavador. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/926781/zita-de-paula-rosa>> Acesso em 10/11/2017.

Se considerarmos que a USP se notabilizou no regime militar pela resistência à ditadura, sendo que muitos de seus professores foram cassados e vários alunos foram alvo da perseguição política, encontramos aqui mais um paradoxo da legislação: um documento de um estado autoritário, que é redigido por pessoas vinculadas a uma instituição que se pautava pela defesa dos valores democráticos! (LOURENÇO, 2008, p. 12)

O paradoxo, no entanto, pode ser entendido se observarmos as contradições do momento. A USP não apenas resistiu à Ditadura, como instituição complexa e diversa, mas a atuação de seus agentes e sujeitos reflete as contradições e o amplo espectro de concepções políticas que se opunham naquele momento. Nesse sentido, tanto houve adesões e denúncias que partiram de seus próprios quadros, quanto alguns acreditaram na possibilidade de negociação com o Regime, na perspectiva de proteção aos perseguidos, de abrandamento das tensões e perseguições, e até mesmo de uma resistência por “dentro do sistema”.

Segundo Rodrigo Patto Sá Motta (2014), as universidades brasileiras eram vistas, desde os anos 1950, como lugares onde se gestavam as ideias de esquerda e as propostas revolucionárias. Por isso, com a vitória do golpe de 1964, foram um dos primeiros alvos do aparelho repressivo da Ditadura, principalmente durante a chamada “Operação Limpeza”. Essa Operação buscava eliminar os adversários do regime, utilizando-se da metáfora da limpeza para os corruptos, mas na prática eram os socialistas, os comunistas, os trabalhistas e outros que sofreriam a tal “limpeza”.

[...] sob o influxo de eventos mundiais – a Revolução Cubana, as guerras de libertação na Ásia e na África – e de transformações no quadro nacional – crescimento urbano e industrialização, expansão e organização dos movimentos sociais, como sindicatos, entidades de camponeses e de favelados. As instituições universitárias sofreram mudanças nesse período, passando de acanhadas formadoras de bacharéis a instituições que cresciam e demandavam reformas. Houve um notável aumento do número de estudantes nos vinte anos seguintes à Segunda Guerra Mundial: eram 30 mil matriculados em 1945 e 142 mil em 1964. Os estudantes universitários tornaram-se grupo social mais visível e influente, principalmente porque concentrados em alguns centros urbanos. (MOTTA, 2014, p. 23-24)

Dentro dessa conjuntura de “terrorismo cultural”¹¹, temos a elaboração de um currículo para o 1º grau batizado de “Verdão”, publicado em 1975 pela CEHRUPE, alinhado à ideologia oficial do Regime, que reafirma a Resolução 8/71 do Conselho Federal de Educação, dizendo que busca “o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que não deve apenas viver como ‘conviver’, sem deixar de atribuir

¹¹ Esse termo foi cunhado para definir a situação de desrespeito arbitrário aos intelectuais e à imprensa pelo aparelho repressivo da Ditadura. Para mais detalhes, ver MOTTA, 2014, P. 28.

a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva do seu desenvolvimento” (SÃO PAULO, 1975). Neste documento curricular há, portanto, uma clara compreensão de que o papel da escola é adaptar o aluno ao contexto social, por isso não se fala em “transformação”, mas em “ajustamento” e “convivência”.

Mas, por outro lado, temos a *Proposta* de História do 2º grau e seu subsídio, que é a Coletânea, que se propõe a “ênfatar o homem, enquanto agente do processo histórico, mediante a valorização de seu depoimento, relativamente à realidade vivida”. A ênfase do currículo recai na ação do homem como sujeito histórico, e em seu testemunho como expressão da experiência histórica. Ambos os documentos curriculares, portanto, foram produzidos pela CENP em um período de menos de dez anos após o “Verdão” e ficam em vigência como currículo oficial do Estado de São Paulo até o ano de 1986. Segundo Zilda Iokoi, a elaboração destes últimos documentos não aconteceu, no entanto, sem perseguições e contradições:

Fomos loucamente perseguidos lá, a gente tinha que fazer vigília cívica dentro da CENP porque não podia levar o nosso material bibliográfico, então não podia entrar Otávio Ianni, não podia entrar Florestan Fernandes, não podia entrar Celso Furtado, era uma coisa de louco! A gente tinha que fazer umas manobras incríveis pra poder ter um material e fazer, estudar, escrever os materiais que a gente queria passar. E a Mariotto Haidar ela segurou a barra mesmo, ela disse “Não, esse grupo está aí porque eu autorizei, eles vão ficar, etc.” e foi muito incrível. Enquanto a gente fazia isso, aqui na Secretaria de Educação de São Paulo, ali na Coordenadoria, nas Perdizes, na CENP, o governo paulista fazia outras coisas. Fazia a desorganização das escolas, fazia perseguição, enfiava os Estudos Sociais, chamava militares pra dar aula pros alunos do Ensino Fundamental e Médio na crise que foi a derrubada da experiência educacional daquele tempo. (IOKOI, 2016)

Para os elaboradores dos documentos, este trabalho significou uma possibilidade de resistência desde o interior do regime, já que foi possível elaborar documentos curriculares baseados nas ideias que elas já haviam discutido internamente na Universidade, em seus trabalhos acadêmicos, em seus Grupos de Estudo etc. Elas optaram, pois, por um currículo que não fosse exclusivamente eurocêntrico na organização dos conteúdos, dizendo que “na seleção e no trabalho com os documentos procurou-se minimizar o enfoque europeizante e colonialista, tão generalizadamente presente na produção historiográfica reproduzida nos manuais didáticos comumente adotados” (SÃO PAULO, 1983, p. 11).¹²

A pesquisadora Circe Bittencourt considera a Coletânea um “exemplo animador” de material que foge da “conceituação positivista de documentos” e esforça-se “em selecionar os textos de acordo com critérios pedagógicos coerentes com as teorias

‘construtivistas’, respeitando as faixas etárias dos alunos” (BITTENCOURT, 1996, p. 216).

Para ela

Os documentos foram selecionados segundo uma abordagem histórica na qual as diferentes falas, do colonizador e do colonizado, das oligarquias e dos trabalhadores estão presentes, expressando versões diversas sobre os fatos e dimensionando os vários níveis – histórico, político, social, econômico e cultural (BITTENCOURT, 1996, p. 216).

Um aspecto importante sobre o processo de produção do documento é sua relação com a produção intelectual que se forjava no campo da História da América. Os estudos sobre a História da América estavam sendo renovados por influência de uma nova geração de estudiosos que ingressaram na USP. Esta geração trouxe outros temas para a discussão sobre a História da América que influenciaram as escolhas curriculares. O relato da professora Zilda Iokoi traz informações importantes sobre esse processo:

[...] E pro Ensino Médio nós resolvemos fazer uma grande incursão em América Latina. O Brasil tinha tido até os anos 40 uma relação muito forte com a América Latina e depois dos anos 50, 60, o Brasil voltou as costas pra América Latina, se transformou num país voltado pra Europa, Estados Unidos. O projeto político modernizador jogou o país de costas pra América Latina, nós perdemos contatos com culturas, sociedades, conhecimentos absolutamente maravilhosos. Então com isso nós estávamos fazendo a crítica desse processo brasileiro e já chamando a atenção pra coisas novas que estavam acontecendo, né? Os impactos da Revolução Cubana na transformação da sociedade, que era um prostíbulo norte-americano, pra uma sociedade íntegra, livre, organizada. A Revolução da Nicarágua, que foi um processo muito importante, né? Toda a discussão sobre a crise do Estado latino-americano, a formação dos grupos de narcotráfico que passaram a se mover nesse tempo. Mas também a música latino-americana, a música de protesto, então Violeta Parra, Victor Jarra, Mercedes Sosa, uma quantidade enorme de pessoas, tudo isso dava um elã, né, nós tínhamos uma vontade imensa de nos articularmos nessa frente e nós também vivemos um momento de contracultura, então a música de protesto, a crítica dessa cultura americanizada, os movimentos libertários dos jovens, o maio de 68 que nos influenciou um monte e tal. Então nos dedicamos a fazer esse trabalho. Esse trabalho foi feito a ferro e fogo porque não tinha nada, não tinha nada. Então nós fomos escavando alguns temas e algumas coisas pra poder montar esse material de subsídios mesmo pra um ensino de História da América Latina que pudesse referendar, rever, olhar aspectos da política, da economia, mas fundamentalmente da cultura, da vida social, dessa relação presente-passado. Uma América Latina que não perdeu suas origens, cuja população andina é fortemente ainda vinculada a seus valores ancestrais (IOKOI, 2016).

¹² Apesar de denunciar o caráter europeizante e colonialista, a Proposta e a Coletânea não efetuam uma ruptura com a forma eurocêntrica de organização e seleção dos conteúdos. Este aspecto polêmico será melhor desenvolvido no texto.

A professora Zilda Iokoi não foi uma das alunas de Maria Lígia Prado, que, como já falamos, iniciou suas atividades como professora de História da América Independente na USP em 1975, mas participou da Associação de Estudos Latino-Americanos, a AELA, coordenada por Maria Lígia. A AELA se formou a partir do interesse dos alunos de Maria Lígia, que queriam continuar a estudar a História da América Latina, mesmo após concluída a disciplina obrigatória. Da Associação participaram alunos que são hoje importantes pesquisadores em América Latina no Brasil, como a própria Zilda Iokoi (USP), Julio Pimentel Pinto (USP), Katia Gerab Baggio (UFMG), José Luis Beired (UNESP) e outros. Eles produziram também diversos números da coleção “Tudo é História”, da Editora Brasiliense. Maria Lígia escreveu sobre o populismo na Argentina e no México, Julio Pimentel Pinto escreveu sobre o caudilhismo, Beired sobre as origens do Peronismo, entre outros. Estudar a História da América Latina naquele momento era um ato político, porque, em geral, não era “bem visto”. Recorda Maria Lígia:

[...] Então, eu comecei a dar aula em 75. E nesse período era impossível, no geral, você falar sobre Cuba, porque Cuba era um país-tabu, por causa da Revolução e aqui estávamos em plena Ditadura. Então, o Florestan, quando publica o livro dele, que eu acho que é, eu não me lembro, é 70 e alguma coisa, então foi um acontecimento o livro dele sobre a... “Da Guerrilha à Revolução”¹³, não sei... Mas ele publicou, então, um acontecimento, porque Cuba... eu falava sobre Cuba, mas isso era algo completamente fora do padrão, era um tema proibido. Da mesma forma como, se você pensar, aliás fui uma vez repreendida por um colega porque eu estava usando um texto do Celso Furtado. Então o Celso Furtado também considerado, obviamente, ele tinha um livro “A História Econômica da América Latina” ou “Formação Econômica da América Latina”¹⁴, que também um livro pioneiro. Então isso um livro, o Celso Furtado era considerado um autor à esquerda e que não devia ser trabalhado, ainda mais em História da América. Então você tinha a América Latina, ela era vista como uma área perigosa, que lá tinha acontecido a Revolução Cubana e você tinha alguns autores, o Darcy Ribeiro também, então. Mas o Celso Furtado eu me lembro perfeitamente, eram autores que não deveriam ser lidos porque muito à esquerda. Então isso você tinha claramente, eu estou falando de 75, 76 e 77, Otávio Ianni cassado, que tinha escrito sobre a América Latina, e o Fernando Henrique também publicou o livro “Dependência e Desenvolvimento na América Latina” em 1970. Então você tem esse grupo lá das Ciências Sociais que, também, muito mal vistos, mal vistos você compreende? E eu trabalhava com esses textos. Mas a coisa importante da política é que, depois você tem o golpe do Chile, quer dizer, eu começo a dar aula depois, em 75, você tem o golpe do Chile em 73. Então havia uma solidariedade latino-americana dos “à esquerda”, então os golpes, depois no Uruguai, na Argentina. Então você tinha afinidades ideológicas e políticas, o que fazia com que a gente se sentisse, quer dizer, eu me sentia, mas obviamente estou falando de um grupo mais amplo político-ideológico, a gente se sentia resistindo à ditadura e trabalhando com temas considerados fora do padrão e perigosos. Porque naqueles tempos isso era perigoso mesmo, porque se você fugisse muito da cartilha, era preso mesmo. Então eu acho que eu também, além de, como eu disse a você, a descoberta da História da América Latina, que me impulsionou, me estimulou, uma sempre grande curiosidade intelectual que eu sempre tive em relação a esse estudo, mas também o ambiente político. Eu era contra a ditadura, então você tem uma

13

O título é “Da guerrilha ao socialismo”.

14

O título é “Formação Econômica da América Latina”.

Aproximação forte da política com a História, com o ensino etc. Nada de panfletagem, nada de simplificação, mas algo muito de convicção. (PRADO, 2016)

É forte na fala de Maria Lígia o tema do engajamento político e da curiosidade intelectual, quando um pesquisador faz seu trabalho mirando um ideal político mais amplo. Para ela, sua geração se inspirou na utopia do socialismo, que representava a esperança de um futuro de igualdade e liberdade. Nesse sentido, Maria Lígia posiciona-se como gramsciana, não acreditando na neutralidade política e ideológica dos intelectuais (PRADO, p. 15-16; In: ARIAS; JANOTTI, 2015). Seu relato pode ser visto não como pessoal, mas como geracional¹⁵. Em sua geração de historiadores destacou-se também Maria Helena Rolim Capelato, sua colega de graduação, de Mestrado e, mais tarde, também de docência no Departamento de História da USP. Para Capelato, o ingresso de Maria Lígia no departamento imprimiu um novo caminho para o conhecimento em História da América Latina no Brasil, pois relata que, quando de sua entrada como professora de História da América em 1985, o contexto já era outro (CAPELATO, 2013, p.16-17).

O engajamento político desta geração refletiu-se na força que o campo de História da América ganhou ao longo das décadas, até que nos anos 1990 foi criada a Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPHLAC). O início da gestação da ANPHLAC ocorreu no ano de 1984, em João Pessoa, na Paraíba, o primeiro Congresso exclusivamente sobre História da América Latina no Brasil. O evento foi organizado pela professora Ivanice Frazão de Lima e Costa da Universidade Federal da Paraíba. Foi a primeira oportunidade para que os pesquisadores do tema, que se sentiam solitários em seus departamentos espalhados pelo país, se juntassem e compartilhassem angústias, experiências, bibliografia etc. Discutiu-se nesse Congresso a grande defasagem das pesquisas em História da América, grande parte em razão da repressão aos temas considerados subversivos durante a ditadura.

¹⁵ Gramsci discute o conceito de intelectual em sua obra, considerando que o intelectual não é neutro e consiste em persuadir a sociedade e organizá-la. Mas os intelectuais não seriam seres individuais, mas sim seres que pertencem a uma geração intelectual, que segue uma linha de pensamento e ação semelhante entre si. (GRAMSCI, 2001. Apud: CAMPOS, 2006)

Ana Maria Martinez (UNESP/Assis) Cecília Azevedo (UFF), Izabel (Gama Filho)¹⁶, Fátima Gouvea (UFF) Hector Bruit (UNICAMP), Heloisa Reichel (UFRGS), Lilia Medrano (Católica de Campinas), Kátia Gerab (UFOP), Lina Aras (UFBA), Maria Helena Capelato (USP), Maria Lígia Prado (USP), Maria Teresa Toríbio B. Lemos (UERJ), Philomena Gebran (UFRJ) e Ronaldo Vainfas (UFF) (GEBRAN, 2013, p. 5-6).

O caminho acidentado percorrido pela História da América Latina no Brasil, seja pesquisada na universidade, seja ensinada nas escolas, é significativo do difícil caminho do engajamento dos intelectuais brasileiros que se colocam à esquerda no espectro político. Percorrer esse caminho, no entanto, é essencial para compreender o que representaram documentos curriculares que traziam a História da América, com viés crítico, como seu eixo principal.

2.2. A Proposta Curricular de História e Geografia para o Segundo Grau (1980)

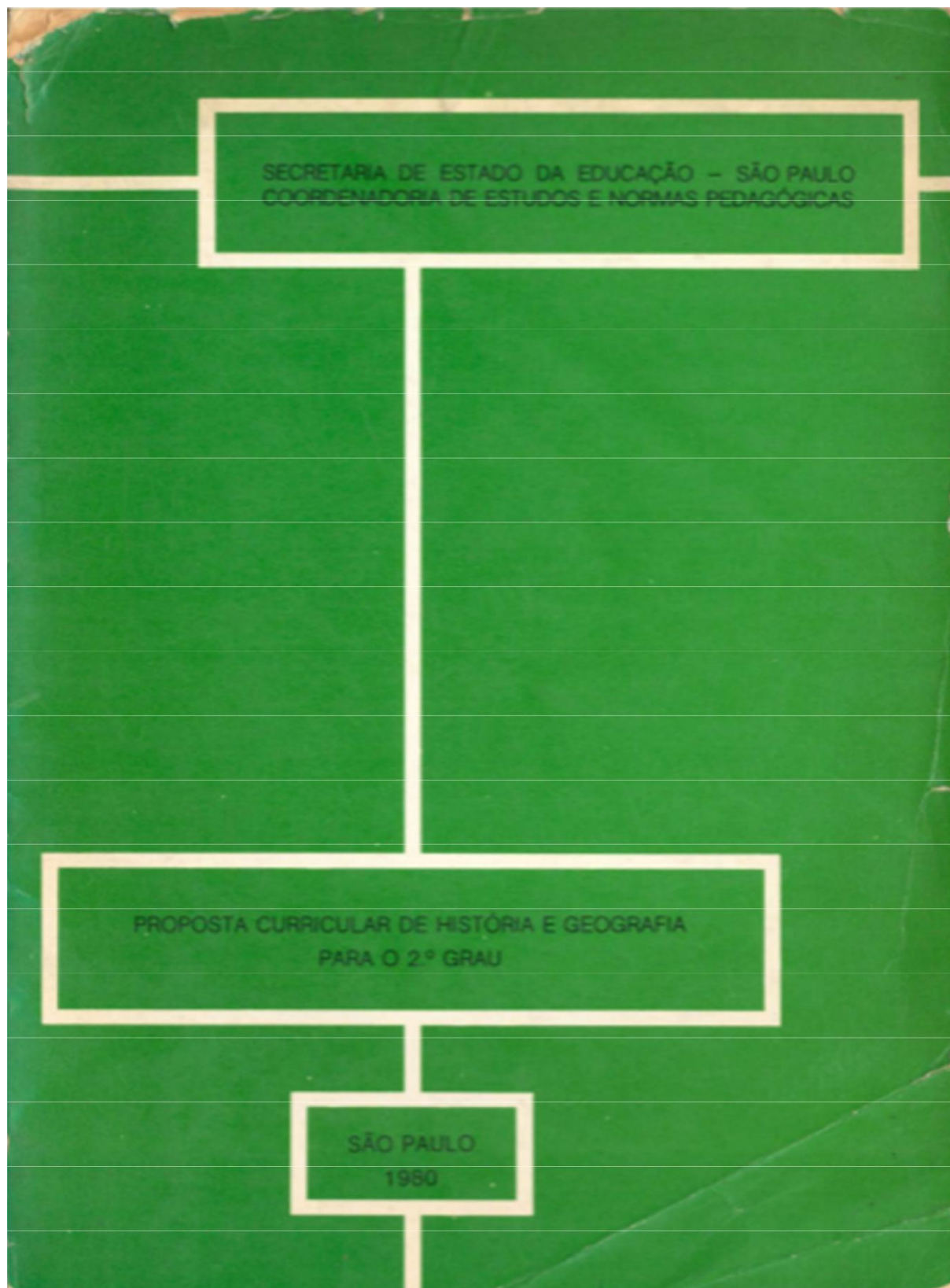
Como já vimos, em 1980 foi publicada a Proposta Curricular de História e Geografia para o Segundo Grau (Figura 1), através do Serviço de Documentações e Publicações da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Estado da Educação (São Paulo), com 94 páginas. A coordenação da CENP à época era de Maria de Lourdes Mariotto Haidar e a equipe responsável foi composta por: Maria de Lourdes Monaco Janotti (coord.), Eduardo Paulo Berardi Jr., Elza Nadai, Enezila de Lima, José Bueno Conti, Laima Mesgravis, Pascoale Petrone, Sueli de Moraes, Suely Robles Reis de Queiroz e Zilda Marcia Gricoli Iokoi. Neste estudo, analisaremos os itens introdutórios da Proposta e, principalmente, o conteúdo proposto para a 1ª série.

Em seu texto de introdução, logo no primeiro parágrafo, o documento destaca sua relação com os Guias Curriculares de Estudos Sociais para o 1º grau, o “Verdão”, afirmando que a Proposta está ligada a eles como forma de integração do 1º e 2º graus e que traz os conteúdos específicos de Estudos Sociais, que são História e Geografia.

16

Não há informação do sobrenome.

Figura 1- Proposta Curricular de História e Geografia para o 2º grau do Estado de São Paulo em 1980



Fonte: SÃO PAULO, 1980.

No entanto, no segundo parágrafo, a equipe explica que a Proposta está mais ligada ao aprofundamento das propostas contidas nos “Subsídios para a Operacionalização do Guia Curricular de Estudos Sociais para o Primeiro Grau”, documento esse já produzido no âmbito da CENP e não da CEHRUPE, como os Guias, por equipe também coordenada por Janotti. Como já discutimos acima, os subsídios foram um subterfúgio utilizado pela CENP para produzir, na verdade, uma nova proposta para o 1º grau. Para o professor, a introdução recomenda:

Para a consecução das metas delineadas pelos objetivos, julgamos imprescindível que o professor ministre os conteúdos, visando não apenas ao enriquecimento do patrimônio cultural do aluno, mas utilizando a informação como instrumento de apresentação e interpretação da realidade. (SÃO PAULO, 1980, p. 07)

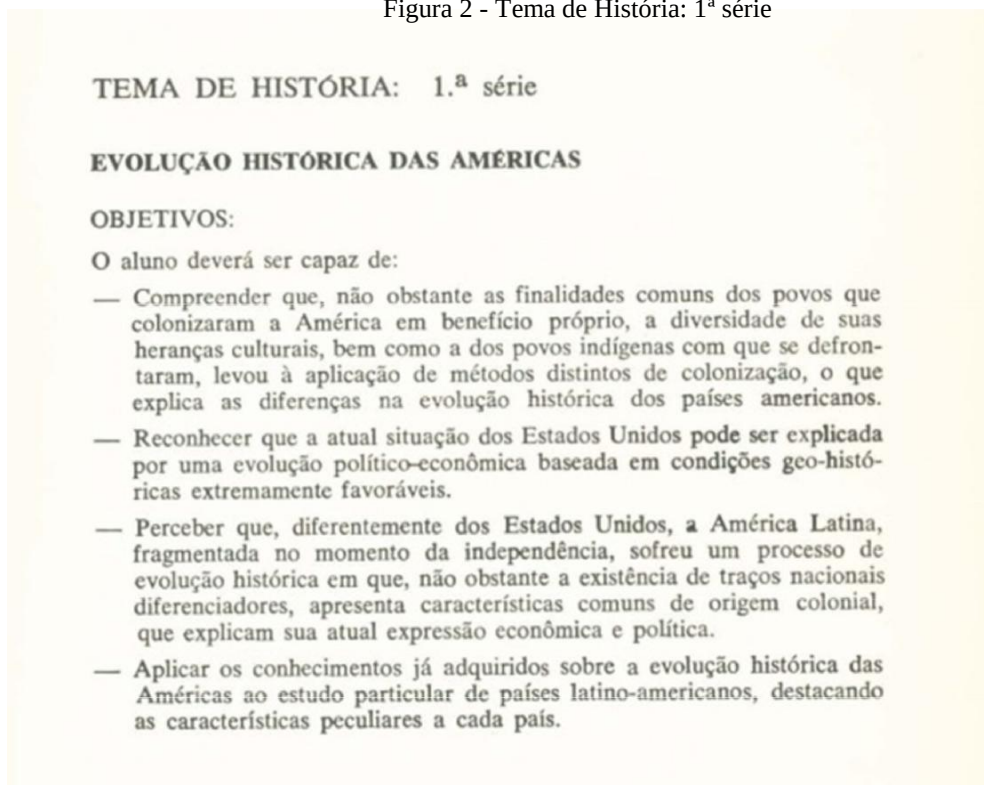
Neste trecho já é possível notar que a Proposta se coloca próxima à realidade, não somente como uma lista de conteúdos a serem memorizados, mas como uma **ferramenta para leitura da realidade**. Isso pode ser reafirmado quando, no penúltimo parágrafo da apresentação, a equipe escreve: “A Sugestão Programática aqui apresentada é flexível. Caberá **sempre** ao professor, após o indispensável diagnóstico **de sua realidade escolar**, decidir quanto à melhor estratégia a ser utilizada [...] (grifos no original)” (SÃO PAULO, 1980, p. 08). Essas afirmações consideram o professor como protagonista do processo de ensino, permitindo que sejam considerados outros fatores que dizem respeito às particularidades de cada escola.

Ao contrário da proposta oficial que tomava o ensino como adequação ao meio, a introdução de uma preocupação do ensino com uma leitura da realidade visava trazer para o ensino o olhar crítico. Assim, quando são apresentados os objetivos gerais da Proposta, se faz uma breve reflexão sobre o Segundo Grau, considerando-o como uma continuidade natural do Primeiro, porém com maior amplitude e aprofundamento, aplicando-se aos alunos que estão entrando na vida profissional e àqueles que seguirão os estudos. E apesar de novamente se reafirmar no documento o trecho do Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação, que destaca como objetivo da área de Estudos Sociais “o ajustamento crescente do educando ao meio” e o conhecimento “do Brasil na etapa atual de seu desenvolvimento”, o texto busca dar novo direcionamento às finalidades do ensino. Isso pode ser percebido quando, ao enumerar os objetivos gerais, a equipe insere itens que se opõem claramente ao sistema político vigente naquele momento, a Ditadura Civil-Militar, tais como: “compreender os conteúdos básicos das Ciências Humanas, principalmente da Geografia e da História, a fim de empregá-los como instrumento de interpretação e transformação da

realidade”. Trata-se de propor, inversamente, a interpretação como chave para a transformação da realidade. Da mesma forma temos o item “Reconhecer a continuidade da luta do homem pela sua auto-afirmação através da sistemática busca de sua liberdade de expressão, representação e crenças”, que destaca o protagonismo dos homens em relação às suas conquistas e valoriza a liberdade. Essa valorização também ocorre no item: “valorizem a democracia como sistema político que possibilita uma ampla participação social”. Escrever isso numa sociedade que vive sob o Ato Institucional nº 5, que suspende as garantias constitucionais de proteção ao indivíduo e cerceia todas as liberdades democráticas, não é apenas inserir uma frase de senso comum, mas antes é um ato de resistência.

Mas, além das finalidades políticas, o documento traz inovações na proposição de mudanças na metodologia do ensino. Sob este aspecto, ao indicar técnicas a serem utilizadas pelos professores em sua prática, temos uma indicação específica sobre o trabalho com procedimentos didáticos no item “que seus alunos se utilizem de fontes manuscritas e impressas, assim como de recursos fotográficos, iconográficos, cartográficos, estatísticos e outros”. A indicação deste item revela a aproximação da proposta com uma das grandes tendências metodológicas do ensino de História naquele momento, que é a utilização de documentos em sala de aula. Esta pode já ser uma sinalização da Coletânea de Documentos de História da América, que seria produzida como subsídio para essa Proposta alguns anos mais tarde.

Figura 2 - Tema de História: 1ª série



Fonte: SÃO PAULO, 1980, p. 27.

O tema para a disciplina de História na 1ª série do 2º grau é Evolução Histórica das Américas. Os objetivos especificados para este tema na Figura 1 nos permitem perceber que a Proposta se baseia em uma visão da História como um processo, que envolve sujeitos dos mais diversos. Quanto aos processos de colonização, os elaboradores levam em conta como protagonistas os colonizadores, que tinham como finalidade seu benefício próprio, mas também os povos indígenas. Não deixam de reconhecer, no entanto, a especificidade do processo de colonização dos Estados Unidos, bem como as “condições geo-históricas extremamente favoráveis”, que possibilitaram seu desenvolvimento como potência mundial capitalista. Frente ao imperialismo norte-americano, que será citado mais à frente na Proposta, compreende-se a América Latina como um território fragmentado, permeado por uma grande diversidade, mas que pode ser compreendido como o resultado de um longo processo que envolve todos os sujeitos citados.

Apesar da Sugestão de Conteúdo trazer um item específico sobre a colonização, a ênfase da Proposta está no período após a independência dos países latino-americanos. A distribuição é a que vemos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Sugestão de Conteúdo Programático

I – O sentido da colonização europeia na América:

1 - Fundamentos e características do Antigo Sistema Colonial.

2 - Diversidade dos processos europeus de colonização: sociedade, economia, administração. América Ibérica: monopólio, centralização, autoritarismo. América Francesa: a indecisa política de colonização. América Inglesa: precoce espírito de autonomia e a gênese de uma sociedade autossuficiente e expansionista.

3 - A conquista da independência: o modelo e a forma.

II – América Inglesa: o caso norte-americano

1 - Aspectos significativos da vida política. A constituição norte-americana, a formação dos partidos e o problema do federalismo. Uma casa dividida: a Guerra da Secessão e seus efeitos na vida política. O sistema eleitoral e a crescente importância do presidencialismo norte-americano.

2 - Economia, sociedade e expansionismo. A expansão da fronteira agrícola: mão-de-obra e mecanização. O início da expansão para o oeste. A pecuária na vanguarda da expansão: o “far-west” e a resistência indígena. A apropriação das terras mexicanas. A conquista do noroeste e a definição das fronteiras com o Canadá. A compra do Alasca. O caráter dinâmico da industrialização – condições favoráveis, desenvolvimento e racionalização da produção. A sociedade norte-americana e suas contradições. As minorias étnicas e a importância da questão do negro.

3- Estados Unidos: potência hegemônica. A anexação do Havaí e a guerra com a Espanha. O “big stick” na América Latina. A Primeira Guerra Mundial e o início da hegemonia econômica norte-americana. A repercussão mundial da crise de 1929 e a reação interna: o “New Deal”. A consolidação do poderio norte-americano a partir da Segunda Guerra Mundial. A hegemonia científica e tecnológica dos Estados Unidos. A difusão dos padrões culturais.

III – A América Latina a partir da independência: traços comuns.

1 - A impossível unidade territorial. A formação das atuais nações latino-americanas.

2 - As persistências da herança colonial. Uma economia dependente: características. A falta de dinamismo da estrutura social. A questão indígena.

3- Os sistemas de governo na América Latina e os limites de representatividade popular.
A instabilidade política.

4- Problemas da cultura latino-americana: criação e importação.

IV – América Latina a partir da independência: um estudo de casos.

1 - México: o período pós-independência e a pressão imperialista: a perda de territórios. O império de Maximiliano e o Porfiriato. A revolução de 1910 e seu significado para o México atual.

2 - Venezuela: a luta política no século da independência: conservadores, liberais e caudilhos. A “dinastia militar andina”. As experiências democráticas contemporâneas.

3 - Paraguai: o nascimento do Estado Paraguaio. As ditaduras de Francia e dos López. A tardia formação dos partidos políticos e o revezamento no poder: liberais e colorados.

4 - Argentina: Tendências políticas após a independência: unitarismo e federalismo. O equilíbrio político: de Mitre ao aparecimento de Perón. O populismo na Argentina: ascensão e queda.

Fonte: São Paulo, Secretaria da Educação, 1978

Dentre os quatro tópicos sob os quais o conteúdo é organizado, um é dedicado ao estudo da colonização das Américas, um inteiro é dedicado à História dos Estados Unidos, e dois trazem a História da América Latina após a independência. Essa divisão mostra um primeiro cuidado com a contextualização histórica da América enquanto continente que sofreu diferentes processos de colonização, e estes tiveram consequências diversas para os diferentes países e deixaram heranças que permanecem até a contemporaneidade. Em seguida, o estudo minucioso da História dos Estados Unidos é justificado pela necessidade de “explicar-lhe a posição hegemônica nas Américas e no mundo, não obstante a magnitude de suas contradições internas” (SÃO PAULO, 1980, p. 29). Como já vimos no início deste capítulo, a coordenadora da equipe, professora Maria de Lourdes Mônaco Janotti, acredita que é necessário saber a história do “país que manda no mundo”, ou seja, entende que a formação do aluno deve ser voltada a uma análise da realidade, que a História aprendida na escola deve ser também uma ferramenta para sua compreensão e visão crítica da conjuntura mundial em que vive.

Finalmente, a Proposta traz um item de estudo da América Latina após a independência que procura encontrar o que há em comum entre os países dessa região e como a herança da colonização afetou e afeta a todos eles. São abordadas as questões dos conflitos sobre territórios, a questão indígena, a instabilidade política e também a cultura latino-americana. No último item, então, a equipe selecionou quatro países a serem estudados em suas especificidades: México, Venezuela, Paraguai e Argentina. Essa seleção de conteúdos nos parece um esforço em compreender o momento que o Brasil vivia então, que era uma ditadura, em comparação com a História dos outros países latino-americanos.

A História da América apresentada pela Proposta é essencialmente política, trazendo fatos que contam a história política do continente. Quando analisamos os dois primeiros itens, que tratam da colonização e dos Estados Unidos, esse traço é mais marcante, uma vez que a Proposta busca um panorama geral desses assuntos, sugerindo uma quantidade grande de conteúdos. No entanto, nos últimos itens, que dizem respeito especificamente à América Latina, já aparecem questões sociais, como a questão indígena e a falta de representatividade popular, e uma questão acerca da cultura. Essas características podem ser compreendidas de acordo com a época em que a Proposta foi escrita, em que ainda eram muito tímidos no Brasil os estudos de história cultural e social.

Como o enfoque é a história política, o sujeito histórico que mais aparece na Proposta é o Estado. Quando da colonização, os Estados europeus colonizadores. Quando da História estadunidense, os indígenas e os negros são citados, mas como coadjuvantes: “A pecuária na vanguarda da expansão: o ‘far-west’ e a resistência indígena” e “As minorias étnicas e a importância da questão do negro”. O negro e o indígena ainda são vistos através de lentes eurocêntricas, que os enxergam como atores menores dentro da história oficial. E quando o assunto é a América Latina pós-independência, se fala da economia, da unidade territorial, da herança cultural, mas sem denominar sujeitos. Mesmo quando se fala nos povos indígenas, se coloca “a questão indígena”. No estudo de casos, vemos esse mesmo padrão. Os sujeitos são os grupos políticos (conservadores, liberais, caudilhos, colorados etc.) e o foco está nos grandes acontecimentos (revolução de 1910, a dinastia militar andina, as ditaduras de Francia e dos López, o aparecimento de Perón etc.).

Os debates historiográficos sobre a História da América foram trazidos para o centro da proposta. A chamada discussão sobre o “sentido da colonização”, por exemplo, traz influências da historiografia marxista da época, como Caio Prado Jr., escritor da obra “Formação do Brasil Contemporâneo”, de 1942, que discute fortemente o tema. Nessa perspectiva, o “sentido da colonização” não era mais explicado por razões administrativas, características demográficas, ou limitações econômicas que inibiam as ações da Coroa Portuguesa na América. As explicações sobre as características do processo de colonização que havia sido desenvolvido pelos portugueses no Brasil se explicariam em função de uma compreensão aprofundada do funcionamento do Antigo Sistema Colonial. Explicação esta que se nutria de uma visão sobre como se articulavam as estruturas que o sustentavam: o moderno Estado Absolutista, o Monopólio Comercial e o Escravismo. Tais estruturas

visavam o aprofundamento do processo da acumulação primitiva de capital, que se revertia em favor das metrópoles, e que no contexto europeu acabaram por não favorecer os países ibéricos. Por isso, o estudo dos Estados Unidos serem um caso à parte, pois as colônias britânicas e francesas da América do Norte tiveram uma evolução singular que, a rigor, não contribuíam para a aceleração do processo de acumulação de capital pelas metrópoles.

A inserção da temática da colonização e as discussões sobre o seu “sentido”, renovadas pela perspectiva do marxismo do período, trazem como questão de fundo as possíveis interpretações acerca dos limites e possibilidades de transformação histórica das estruturas que fundaram os países americanos, especialmente latino-americanos. Isso implica na leitura dos possíveis projetos políticos de transformação radical ou não dessa realidade. Daí, talvez, a necessidade de se estudar as singularidades do desenvolvimento de cada país, para se compreender como, a partir de estruturas comuns forjadas na montagem de um sistema de exploração para acumulação capitalista, se abriam ou não possibilidades de transformações das sociedades coloniais que se desenvolveram. Questões sobre a superação das desigualdades sociais e raciais; as possibilidades de construção de sociedades democráticas sem marcas de autoritarismo; as possibilidades de produção cultural autônoma; enfim, todas essas questões se esbarravam nas estruturas econômicas nas quais foram formadas as sociedades da América. Por isso o estudo de temas da História da América estarem vinculados a palavras como “limites”; “heranças coloniais”, “experiências”, “lutas”.

A sugestão bibliográfica que aparece ao final da sugestão programática de História para a 1ª série traz 126 obras, divididas entre obras gerais (36) e obras especializadas (90). Todas são obras historiográficas, não figurando entre elas nenhum livro didático ou paradidático nem livros para fundamentação pedagógica. Essa escolha reflete o perfil da equipe que elaborou o documento, que é de professores universitários e professores da educação básica envolvidos com a universidade. A perspectiva é trazer o conhecimento acadêmico renovado para que possa circular e ser elemento de formação crítica e pedagógica do professor.

Ao final de toda a Proposta, é feita uma “Sugestão de Atividades”. Essa sugestão pretende complementar as sugestões já feitas nos “Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Estudos Sociais para o 1º grau – 5ª a 8ª séries”, sugerindo que o professor faça um trabalho contínuo de aprimoramento das metodologias que utiliza em sala de aula. As sugestões trazem diferentes proposições de atividades que o professor pode fazer ao aluno,

incentivando-o à pesquisa e à leitura crítica. Por exemplo, o “treinamento da leitura” busca ampliar o espaço do aluno em seu processo de aprendizagem, pois sugere ao professor que ensine o aluno a ler. Para isso, sugere as etapas deste treinamento: “identificação da natureza do texto e do autor (a cargo do professor); leitura e seleção dos vocábulos desconhecidos (uso do dicionário); numeração dos parágrafos; destaque das ideias contidas em cada parágrafo; relacionamento das diversas ideias, ressaltando o sentido fundamental do texto” (SÃO PAULO, 1980, p. 89-90). O mesmo acontece com a sugestão de uso de enciclopédias para consulta do aluno. A proposta diz que “a utilização de enciclopédias pelo aluno é de grande valor educativo, desde que o professor oriente minuciosamente a consulta através de questões que exijam respostas precisas de caráter informativo, evitando-se, assim, cópias infrutíferas” (SÃO PAULO, 1980, p. 90). Sendo esta uma proposta para o 2º grau, as sugestões já consideram que o aluno traz uma bagagem de conhecimentos históricos e já desenvolveu interesses por temas específicos, então propõe também o estudo de temas sugeridos pelos próprios alunos. Este trabalho com temas introduz noções de pesquisa científica, dizendo que “é importante: compreender que a pesquisa deve orientar-se para a solução ou proposição de problemas; ressaltar a ideia de que todo o resultado de pesquisa deve ser submetido a uma crítica rigorosa, não podendo ser considerado definitivo” (SÃO PAULO, 1980, p. 91). Para essa pesquisa, sugere que o professor guie o levantamento bibliográfico a ser feito pelo aluno e a redação do trabalho com os resultados de sua pesquisa, que deve conter Introdução, Desenvolvimento, Conclusão e Bibliografia.

À Sugestão de Atividades, seguem-se as “Orientações Metodológicas”, onde se ressalta que o exercício da crítica deve ser feito a todo momento, através de exercícios pertinentes. Os autores defendem que todos os recursos didáticos que sejam utilizados em um trabalho (confeção de cartazes, jornais murais, excursões, entrevistas etc.) devem sempre ser acompanhados de trabalhos escritos ou exposições orais, enfatizando as dissertações, os relatórios, os debates e a comunicação de pesquisas. A equipe detalha, então, para cada uma dessas modalidades, um roteiro de trabalho, com o que deve ser enfatizado. Em todas as orientações há uma ênfase à crítica das fontes: “não devem ser apenas uma repetição de conceitos emitidos pelo professor”, “reconhecer o caráter transitório e histórico de todo conhecimento” “(a argumentação) deve basear-se em informações corretas, permitir a liberdade de expressão individual, exigir a justificativa das opiniões emitidas”. Pode-se dizer, então, que a proposta é que o professor estimule o aluno a pensar criticamente e a colocar-se a respeito de diversas questões, sempre baseando-se em informações e em uma variedade de fontes.

A grande inovação da proposta da 1ª série é o recorte, a História da América, que desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (lei 4024/61) havia sido deixada de lado pelas propostas curriculares, e o período dessa História que é abordado (o pós-independência). Como já discutimos anteriormente, durante o regime militar não era comum se falar em América pós-independência, pois era uma História simbólica de luta e resistência à opressão. Quanto mais da História mais recente, que incluía também revoluções socialistas que haviam obtido sucesso, informação essa que não era interessante à Ditadura que a população obtivesse. Quanto à concepção de História, no entanto, vemos que o que nos é apresentado é uma história linear e factual, já que há pouquíssimos espaços para a discussão de temas sociais e culturais. Finalmente, embora pareça contraditório, mesmo tratando de História da América, a proposta ainda possui um viés eurocêntrico. Por dois motivos: 1) sugere que a História da América inicia com a colonização, deixando de lado toda a História dos povos indígenas que já viviam nas Américas anteriormente; 2) coloca como protagonistas da História os europeus, ou seja, conta a “história dos vencedores”.

2.3. A Coletânea de Documentos de História da América para o 2º grau – 1ª série (1983)

Em 1983 foi publicada a Coletânea de Documentos de História da América para o 2º grau – 1ª série, um subsídio para o trabalho do professor com a Proposta Curricular de História, de 1980. A Coletânea, como já falamos, foi elaborada por equipe semelhante à que produziu a Proposta: Benedicta Marques Pinho, Célia Morato Gagliardi, Enezila de Lima, Zilda Márcia Gricoli Iokoi e Zita de Paula Rosa. Foi também publicada pela CENP, mas dessa vez sob a coordenação de Clarilza Prado de Sousa, pois Mariotto Haidar havia se demitido dessa função, como já mencionado anteriormente.

O uso de documentos históricos na sala de aula vinha se tornando cada vez mais comum nos anos 1970. A CENP já havia publicado, em 1980, a Coletânea de Documentos Históricos para o 1º grau – 5ª a 8ª séries, elaborado por Maria de Lourdes Mônaco Janotti, Laima Mesgravis e Enezila de Lima, três professoras que também participaram da elaboração da Proposta do 2º grau. Sobre essa Coletânea, nos contou Janotti:

Eu sempre achei que o conhecimento tinha que ser através de documento.[...] Eu queria que os alunos percebessem que a história que é lida nos manuais tem uma base e que a base é o documento. Naquele tempo era o documento escrito. Depois eu trabalhei com fontes imagéticas, fontes auditivas, com música, com pintura. Mas

nesse tempo e nessa proposta era isso.[...] ...eu peço pro aluno ler, eu ensino a ele como se faz uma análise documental. Então, leia, quais são as ideias principais. Antes não tinha isso, né? Então, o que o autor quer dizer com tal expressão. Isso. [...] Principalmente isso. Para desenvolver um ensino crítico. Que no nosso tempo, do desenvolvimentismo, o ensino crítico era o “must”! [...] Ler o jornal, pus lá texto de jornal. Ler um jornal de forma crítica (JANOTTI, 2017).

A tendência de que nos fala Janotti foi também destacada no II Encontro Perspectivas do Ensino de História, que aconteceu em 1996 na Faculdade de Educação da USP, onde organizou-se um Grupo de Trabalho dedicado a discutir a questão do uso de documentos no ensino da História. Para o GT, o uso de documentos “torna mais visível o processo de construção do conhecimento histórico” e sua percepção pelo aluno, sendo “fundamental para o estabelecimento de uma postura crítica” e valorizando o aluno como “sujeito do conhecimento” (CAMRGO, 1996). Acreditava-se, então, que era preciso levar o documento histórico para a sala de aula para ensinar o aluno a ler criticamente. E isso se faria através de questões, que guiavam a análise documental. Na época, no entanto, as dificuldades eram muitas para o professor quanto ao acesso a esse corpus documental. Por isso a ideia de se elaborarem coletâneas de documentos, que já traziam documentos traduzidos para o português e organizados de acordo com o conteúdo sugerido pelas propostas curriculares. Zilda Iokoi nos contou sobre o trabalho de elaboração da Coletânea:

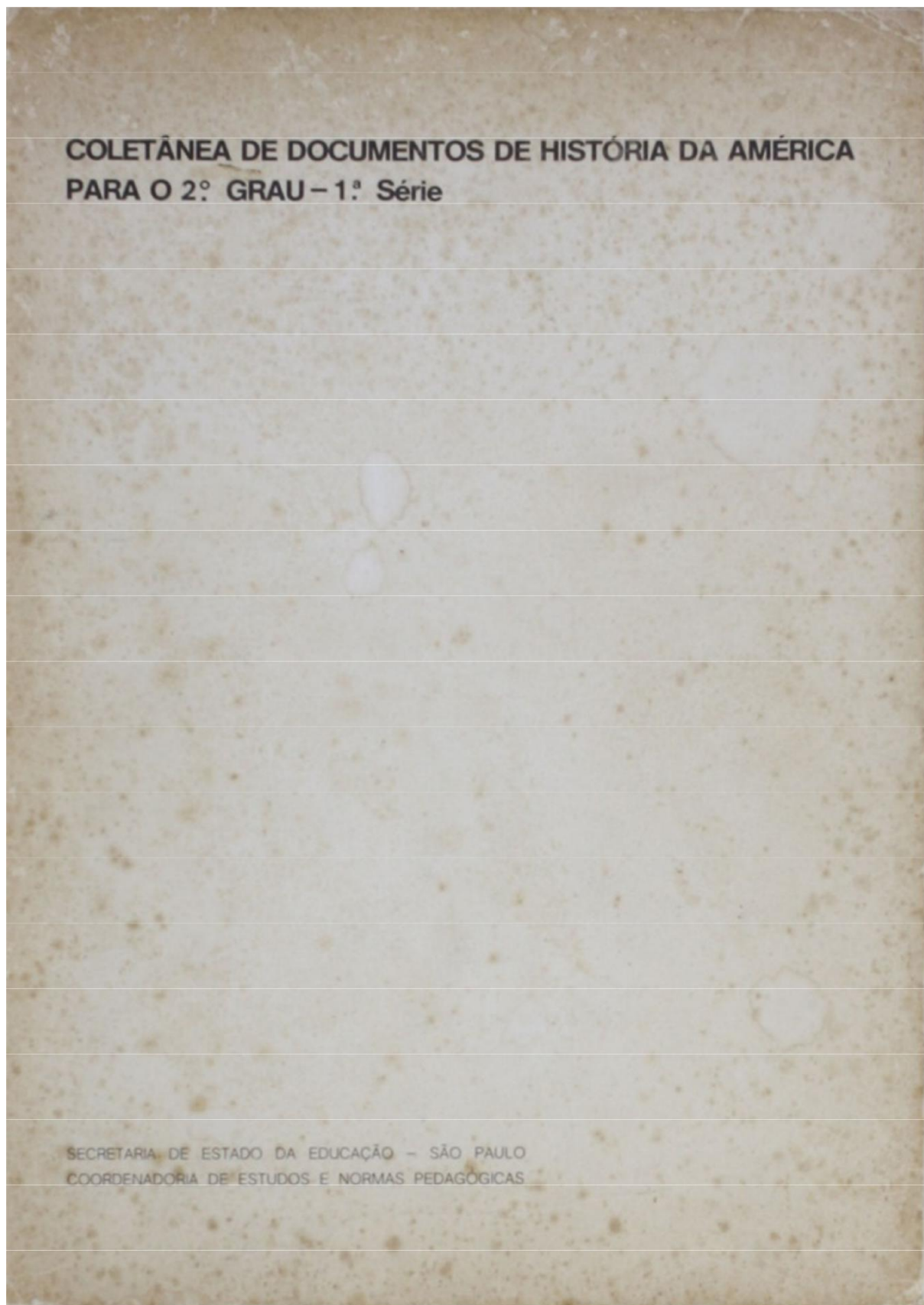
Então nos dedicamos a fazer esse trabalho. Esse trabalho foi feito a ferro e fogo porque não tinha nada, não tinha nada. Então nós fomos escavando alguns temas e algumas coisas pra poder montar esse material de subsídios mesmo pra um ensino de História da América Latina que pudesse referendar, rever, olhar aspectos da política, da economia, mas fundamentalmente da cultura, da vida social, dessa relação presente-passado. Uma América Latina que não perdeu suas origens, cuja população andina é fortemente ainda vinculada a seus valores ancestrais.[...] E como é que nós fizemos? Nós fomos garimpando mesmo, né. Usamos arquivos, usamos a Biblioteca Mário de Andrade muito, porque tem um acervo incrivelmente maravilhoso. Pegamos material de imprensa, recebemos colaboração de colegas que estavam fora. O Augustín Cuevas, que estava na Venezuela mandou coisas, cada um mandava uma sugestão, uma ideia, e este material foi organizado na base da resistência. Ficou um tempo que a gente tinha que ficar dentro da sala, pra não perigar roubar o nosso material, porque não queriam que a gente pudesse editar. E depois o resultado disso, ao chegar nas escolas, não houve o processo que a gente queria fazer. Porque quando isso vai pras escolas, a ideia era que nós íamos fazer oficinas de trabalho com o material. Porque você tem que fazer oficina de trabalho com o material de documentação. Como é que se puxa esse documento? Como se lê esse documento? Como se organiza esse documento? E a gente não teve oportunidade de fazer isso, porque a situação ficou mais difícil e depois teve problemas de ordem de sucessão governamental nas secretarias. Cada vez que entra um novo, começa de novo, perde tudo. Então não deu pra ultimar muito, mas eu acho que ele fez um trabalho incrivelmente forte naquele tempo. Muito interessante e que valeu a pena ter feito. A gente tem um certo orgulho dele. (IOKOI, 2016)

A Coletânea de Documentos de História da América é uma publicação em tamanho grande, de 310x215mm, com encadernação em costura e lombada quadrada, com 284 páginas. A capa é feita de papel grosso, mas não capa dura, e sua cor original era

provavelmente branca (a cópia original a que tivemos acesso está bastante amarelada, como é possível ver na figura 2), com escritos em preto e branco, sem imagens ilustrativas. A publicação possui folha de rosto, ficha técnica e catalográfica, equipe responsável, sumário e explicação prévia feita pelas autoras, além de duas páginas de referências bibliográficas ao final. O miolo é de papel sulfite com impressão em preto e branco e também não traz imagem alguma.

Ela é estruturada em três unidades, baseadas nas três primeiras unidades da Proposta: I – O sentido da colonização europeia; II – América Inglesa: o caso norte-americano; III – A América Latina a partir da Independência: traços comuns. Sua introdução traz uma “Explicação Prévia”, onde as autoras explicam que não foi possível construir a unidade IV na Coletânea como existe na Proposta, que propunha um estudo de caso do México, da Venezuela, do Paraguai e da Argentina. Eles explicam que isso aconteceu devido à “escassez de estudos históricos objetivos sobre os diferentes países da América Latina e a dificuldade de acesso aos existentes”, o que as levou a optar por um tratamento temático, evidenciando a “interrelação das realidades latino-americanas”. As autoras destacam a relação da Coletânea com a Proposta e seu papel de continuação da Coletânea de Documentos Históricos para o 1º grau – 5ª a 8ª séries. Também se faz uma pequena discussão acerca da sua preocupação em “minimizar o enfoque europeizante e colonialista”, que era comum em grande parte da produção historiográfica, de materiais didáticos e de propostas curriculares. Outra preocupação que destacam é com a ênfase no “homem, enquanto agente do processo histórico”, que é beneficiada com a metodologia de uso de documentos em sala de aula, uma vez que o aluno pode ter acesso aos depoimentos de diferentes personagens e com diferentes visões acerca de seu tempo.

Figura 3 – Coletânea de documentos de história da América para o 2º Grau – 1ª série



Fonte: SÃO PAULO, 1983.

O corpo da Coletânea é composto por temas, que constituem as três unidades já citadas, e trazem, em cada um deles, uma breve introdução com uma narrativa que contextualiza o documento historicamente. Ao documento, segue-se uma sugestão do que o professor pode pedir aos alunos que destaquem no texto e algumas questões ou sugestões de reflexão. Em alguns documentos também há a definição de palavras que podem ser desconhecidas. Fizemos uma análise do gênero dos documentos que compõem a Coletânea na Tabela 1.

Tabela 1: Gênero dos documentos da Coletânea de Documentos de História da América para o 2º grau - 1ª série

Gênero documental	Quantidade
Artigo/Reportagem de jornal ou revista	39
Ensaio político/Manifestos	33
Discurso político	29
Resoluções oficiais/Leis/acordos	11
Relatos de cronistas europeus	7
Relatos de religiosos europeus	5
Relatos administrativos	4
Manifestos/depoimentos Indígenas	3
Entrevista	2
Literatura - Ensaio	1
Literatura – Poema Indígena	1
Texto historiográfico	1
Documentos administrativos	1
TOTAL	137

Fonte: A autora

Entre documentos longos, de até duas páginas, e documentos curtos, de um ou dois parágrafos, contamos um total de 137 e os dividimos em gêneros documentais. Os gêneros dominantes na Coletânea foram os artigos e notícias de jornais e revistas, os ensaios políticos e manifestos e os discursos políticos. Os artigos e notícias de jornais e revistas eram, provavelmente, os textos de mais fácil acesso às autoras, uma vez que predominam aqueles publicados no Brasil e que se referem à história mais recente, como o depoimento de um trabalhador “chicano” camponês nos Estados Unidos, que foi publicado na Revista Veja em 1976, e o artigo “Negócios, negócios...amigos à parte”, do historiador Fernando Novais, sobre as relações dos países latino-americanos com os Estados Unidos, publicado na Folha de São Paulo em 1980. Analisando a tabela, podemos perceber que na Coletânea, assim como na Proposta, predomina o enfoque na história política, apesar da professora Zilda Iokoi nos dizer na fala citada acima que o enfoque teria sido dado na cultura e na vida social. É provável que isso tenha acontecido não por intenção das autoras, mas pela facilidade de acesso a documentos da história política: ensaios, manifestos e discursos.

Ao fazer uma análise mais detalhada das fontes de onde foram retirados os documentos da Coletânea, percebemos que a maior parte delas é do Brasil. Do gênero documental dominante, os artigos e reportagens de revistas e jornais, somente alguns são estrangeiros: Revista de História de Caracas, Review of the River Plate, La Nación, Buenos Aires, The Journal of Southern History, Mississippi, e o Times, Nova York. Sem a internet naquele período, provavelmente a equipe teve muita dificuldade em conseguir periódicos de outros países. Mesmo entre os brasileiros, figura uma maioria de periódicos paulistas. Artigos e reportagens da Folha de São Paulo e do jornal O Estado de São Paulo predominam, principalmente na Unidade III, sobre a América Latina independente. Mas outros também aparecem, como o jornal Movimento, a Revista Realidade, a Arte em Revista, a Revista Veja, O Combate e o Jornal da Tarde, todos de São Paulo, o Correio da Manhã e a Revista Brasileira de Política Internacional, do Rio de Janeiro, o Jornal de Timon, do Maranhão e o Correio da UNESCO.

A Coletânea inicia com a Unidade “O sentido da colonização europeia” e o tema “A América pré-colombiana”, trazendo o poema indígena “Canto Triste”, que foi publicado por Miguel León Portilla em seu livro “A Visão dos Vencidos” (Figuras 3 e 4). Do poema, as autoras sugerem ao professor destacar “a violência da conquista”, “o significado de cada indígena e o valor das riquezas” e “o comportamento diante da divindade”. Em seguida, sugerem as seguintes questões: “Por que e de que maneira é descrita a destruição de Tenochtitlán?” e “Como o autor justifica as destruições?” (SÃO PAULO, 1983, p. 13-14). O poema é, ainda hoje, um dos poucos documentos que temos para refletir sobre a visão do indígena acerca da conquista. O fato dele aparecer logo no início desse material didático reflete a preocupação das autoras em destacar o indígena como sujeito histórico, agente das transformações e que tem voz para opinar sobre elas. Nessa linha, os destaques que sugerem no texto mostram respeito quanto à visão do indígena que o escreveu, pois convidam o aluno a uma reflexão da violência da conquista em relação aos indígenas e também acerca de sua cultura. Em toda a Coletânea, este é o único texto de autoria indígena. Este fato é de se estranhar, uma vez que em 1983 já haviam ocorrido diversas revoltas protagonizadas por povos indígenas, como a própria Revolução Mexicana, as lutas dos mapuches por terra no Chile e a Revolução Nacional na Bolívia (1952-1964).

Quanto a textos de pensadores influenciados pelo marxismo, a Coletânea traz dois bastante significativos. O principal exemplo é o “Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana”, de José Carlos Mariátegui. O peruano foi um dos primeiros pensadores a utilizar a teoria marxista para interpretar a América. Temos também um artigo do historiador marxista brasileiro Fernando Novais, que estudou uma nova compreensão do que ele chamou de “Antigo Sistema Colonial”. As autoras trazem também textos que podem ser considerados à esquerda, por serem latino-americanistas. O mais importante deles é o cubano José Martí, com o texto “Nuestra América”. Martí foi um dos líderes das lutas pela independência de Cuba e fundador do Partido Revolucionário Cubano. Martí se posiciona fortemente contra a dominação política e cultural estadunidense em Cuba e na América Latina como um todo, sendo então forte inspiração para os revolucionários que serão vitoriosos na Revolução Cubana de 1959. O uruguaio José Enrique Rodó figura na Coletânea com o único trecho literário além do poema indígena de que já falamos, um trecho do seu ensaio “Ariel”. Em Ariel, Rodó expressa um sentimento anti-imperialista, opondo-se à ideia vigente em sua época, início do século XX, de que a América Latina era a barbárie, enquanto a Europa e os Estados Unidos eram a civilização. Como já falamos, incluir esses pensadores na Coletânea foi um ato de resistência, considerando que esta foi elaborada em meio a uma “transição democrática” que ainda não havia desativado seus aparelhos de repressão.

Figura 4 - O sentido da colonização europeia

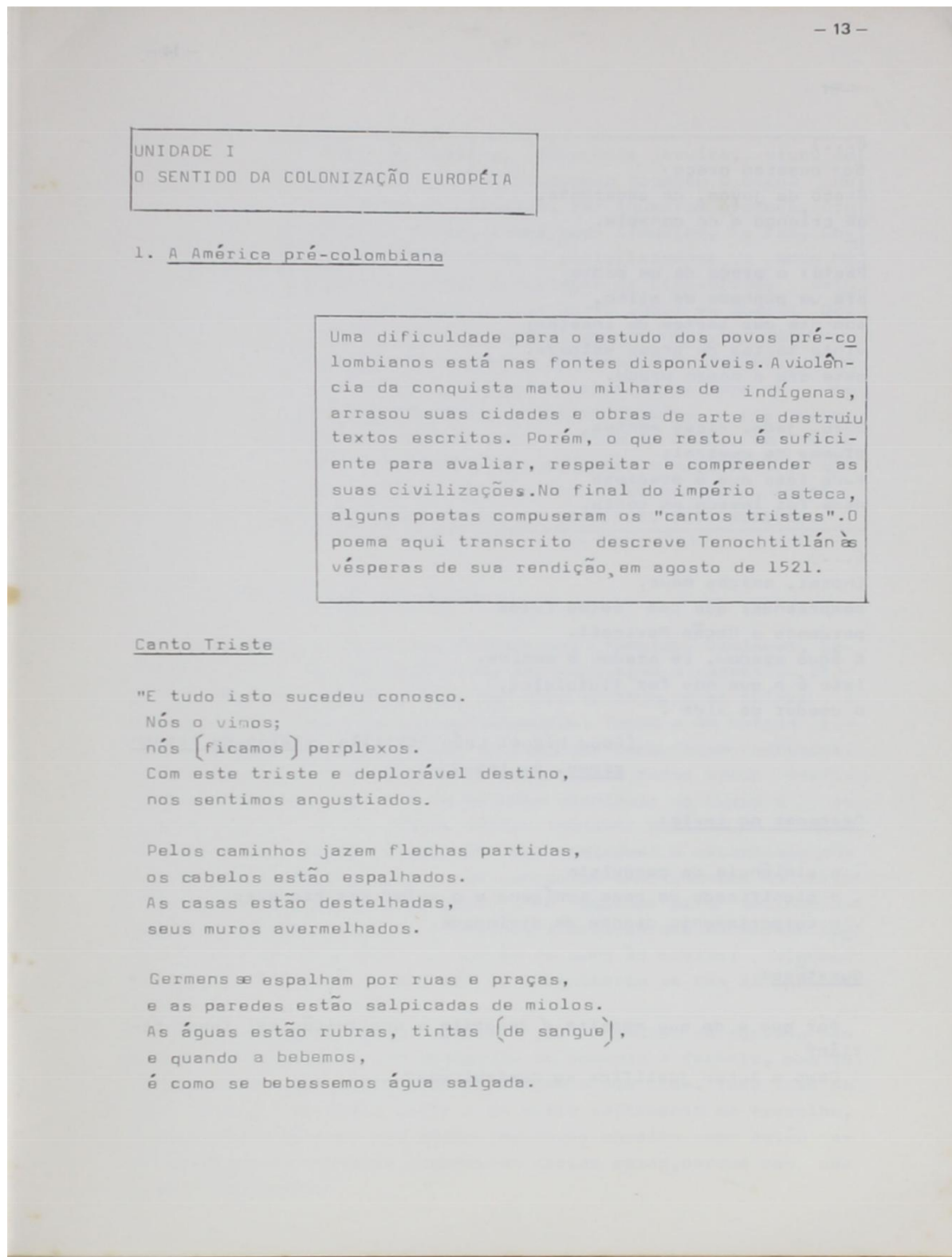
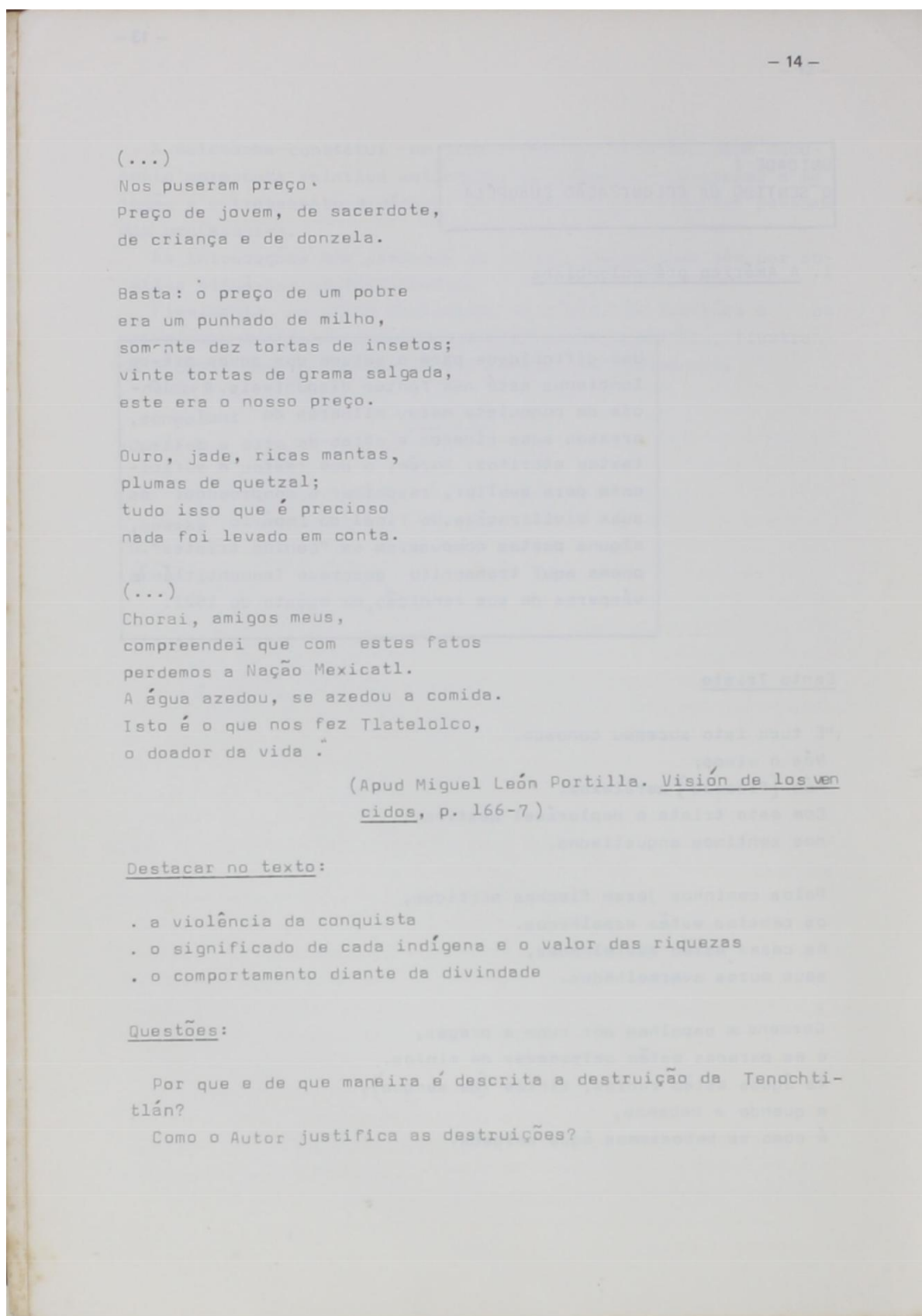


Figura 5 - O sentido da colonização europeia (continuação)



CAPÍTULO 3

A HISTÓRIA DA AMÉRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS 1970 e 1980

O papel são os discípulos cujas inteligências hão de ser impressas com os caracteres das ciências. Os tipos ou caracteres são os livros didáticos e demais instrumentos preparados para este trabalho, graças aos quais se imprime, na inteligência, com facilidade tudo quanto se há de aprender. A tinta é a voz viva do professor que traduz o sentido das coisas e dos livros para os alunos. A prensa é a disciplina escolar que dispõe e sujeita a todos para receber o ensinamento (COMENIUS, 1954, p. 339; apud: GATTI, 2004)

Uma forma de explicitação do currículo prescrito no cotidiano escolar ocorre por meio da produção didática. O livro didático, nesse sentido, pode ser entendido como suporte e expressão do currículo escolar. Através dele, o professor, os alunos e até mesmo a comunidade, têm acesso ao conteúdo selecionado, organizado e elaborado didaticamente para o desenvolvimento da disciplina escolar. Neste capítulo analisaremos as relações entre os conteúdos de um conjunto de livros didáticos produzidos nos anos 1970 e 1980 e as indicações contidas na Proposta Curricular de História para a 1ª série do 2º grau de 1978. Estas relações são marcadas, segundo vários curriculistas, por um processo de seleção cultural, definições ideológicas e relações de poder, cujos contornos são situados historicamente e envolve vários sujeitos. No âmbito da produção didática, em especial, cabe indagar: No período do lançamento da Proposta Curricular como era o mercado editorial? Quais eram as principais editoras? Quem eram os principais autores de História? Como eram produzidos os livros didáticos?

Segundo Décio Gatti Junior (2004), houve grandes mudanças no mercado editorial brasileiro entre as décadas de 1970 e 1990. Os livros didáticos passam a ocupar o primeiro lugar nas vendas das editoras – em 1996 representaram 61% dos exemplares vendidos e 55% do faturamento do setor -, o que faz com que adquiram um status de mercadoria valorizada, com direito a editores especializados e uma grande estrutura organizacional. Os próprios autores de livros didáticos, que antes se restringiam a escrever a obra, passam a participar também de atividades para a promoção do material. Esse grande crescimento do mercado deveu-se à massificação da educação que ocorreu durante o período ditatorial, com um aumento significativo no número de crianças e jovens nas escolas brasileiras.

Cury (2009), situa em 1937 o início da implementação de políticas públicas

voltadas ao livro no Brasil, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) pelo Ministro Gustavo Capanema. Este foi o ano em que Getúlio Vargas outorgou a Constituição de 1937, que dava início à Ditadura do Estado Novo. O INL editou obras literárias consideradas de interesse para a formação cultural da população, elaborou uma enciclopédia e um dicionário nacional, e expandiu o número de bibliotecas no país. Quanto ao livro didático, o marco inicial das políticas públicas teria sido o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que estabeleceu que os livros didáticos deveriam obter autorização do Ministério da Educação para sua circulação, mas ao mesmo tempo determinava que os professores teriam poder de escolha dentre os livros autorizados na relação oficial. A compra dos livros seria feita pelos alunos, mas o Decreto estabeleceu que os alunos em situação de pobreza ou necessidade obteriam gratuidade, que seria bancada pelas Caixas Escolares. Em 1945, após a queda do Estado Novo, a principal mudança na política do livro didático foi a transferência das obrigações de publicação oficial dos livros didáticos ao INL (CURY, 2009, p. 123).

Entre 1945 e 1964, quando é instaurada a Ditadura Civil-Militar, são dissolvidos dois órgãos voltados à política do Livro Didático: Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), criada em 1952 e Campanha Nacional de Material Escolar (CNME) de 1956. O Governo Castello Branco criou então, em 1966, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Faz parte do decreto de sua criação o discurso de que o governo incentivaria a livre concorrência, para que a produção de livros didáticos aumentasse e sua qualidade também. Em 1967, a COLTED passa a atender, além de suas atribuições iniciais, aos Acordos MEC-USAID, que determinavam a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de 3 anos, o que implicava em investimentos na ordem de US\$ 9 milhões. No mesmo ano de 1967 foi criada a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), que absorveu a COLTED. A FENAME tinha características empresariais, com gráfica própria e serviços de distribuição e comercialização do material (CURY, 2009; MÁSCULO, 2008; CASSIANO, 2007).

A partir da década de 1970, com a forte atuação do Estado, sob a Ditadura Civil-Militar, o livro didático como uma mercadoria adquire maior força e expressão, pois é um bem vendável, produzido para a geração de lucro e a acumulação de capital. Para o Estado brasileiro foi cômodo voltar seus recursos financeiros destinados à Educação para a compra e distribuição de livros didáticos, além do crédito para as editoras. Era um paliativo fácil para os problemas da educação brasileira, pois guiava o trabalho do professor, tornando-o mais rápido, ao trazer textos prontos e exercícios. Isso, num momento em que a formação de professores para a escola básica, passou a ser aligeirada nos moldes de cursos de

licenciatura curta. Esse contexto contribuiu para uma consolidação de um formato de livro didático de sucesso, ou seja, uma fórmula editorial que assegurava o sucesso de vendas (GATTI, 2004).

É importante, no entanto, ao destacar o caráter mercadológico do livro didático, não deixar de considerar que nem todos aqueles que estão envolvidos na sua produção estão visando somente o lucro. Sobre isso, Munakata escreve:

Talvez seja também interessante perceber, então, que a realização do lucro só possível porque essas mercadorias são também cristalizações do trabalho efetivado por um contingente de trabalhadores mais ou menos especializados, executando tarefas distribuídas segundo um esquema de divisão de trabalho mais ou menos pormenorizado. Nesse mundo humano, demasiadamente humano, esses trabalhadores, agentes da produção editorial, que vendem a alma para o capital, fazem-no até mesmo pensando na melhoria da qualidade de ensino, do mesmo modo que um médico assalariado, por exemplo, ao engordar o lucro do patrão, pode também procurar atender bem o paciente. Se o efeito disso é a retroalimentação do sistema é outra história. (MUNAKATA, 1997, p. 34)

Segundo análise feita por Michael Apple nos Estados Unidos, 75% dos editores de livros escolares eram provenientes dos setores de vendas das editoras, o que evidencia que era dada maior importância para a comercialização do que para aspectos de conteúdo (APPLE, 1995, P. 91-92; apud: GATTI, 2004, P. 167-168). No Brasil, no entanto, Gatti defende que a realidade não era a mesma. Ele entrevistou editores brasileiros e constatou que eles tinham graduação em áreas de Humanas, como Letras e Ciências Sociais, ou em Comunicação Social. Já as editoras de livros didáticos brasileiras surgiram de maneiras diversas. A Editora Saraiva foi fundada em 1914, mas era originalmente uma livraria, que se dedicou à edição somente de livros jurídicos por um bom tempo, até a década de 1950. Já a Editora Ática foi inaugurada em 1956, ligada ao Curso de Madureza Santa Inês. Ela foi criada para editar as apostilas do curso, mas mais tarde passou a dedicar-se ao ramo do livro didático. Foi a Ática que lançou no Brasil o livro do professor, contendo as respostas para as questões que propunha no livro didático, e isso foi um grande sucesso de vendagem (GATTI, 2004).

Kazumi Munakata (1997, p. 42), em sua tese de Doutorado, resgata a história das editoras de livros didáticos e paradidáticos no Brasil. Ele não encontra dados que coincidam cronologicamente com os livros que analisaremos, porém sua pesquisa nos dá um panorama do tamanho das editoras brasileiras. Em 1987, a editora que produziu mais títulos foi a Record, com 820 títulos e um total de 8.157 exemplares. Mas quando observamos somente as editoras que produziam regularmente livros didáticos e paradidáticos, a Editora Ática aparece em primeiro lugar, com 440 títulos e 12.901 exemplares. Em segundo lugar temos

a Saraiva, com 438 títulos e 11.248 exemplares. A Editora Atual aparece na lista em 13º lugar, com 253 títulos e 4.513 exemplares. Observamos que as editoras produtoras de livros didáticos e paradidáticos, mesmo produzindo um menor número de títulos, vendem muito mais exemplares, pois a tiragem desse segmento é muito grande. Nos anos seguintes, a Ática conquistará o primeiro lugar geral, já em 1988, e a Saraiva chegará ao segundo lugar geral em 1989. Com esses números podemos perceber que o mercado do livro didático nunca parou de crescer após sua grande alavancada com as políticas de Estado voltadas a ele.

Tivemos a oportunidade de entrevistar uma das autoras de um dos livros escolhidos, Joana Neves. Ela nos traz um panorama de como funcionava o mercado editorial nos anos 1970.

Em 74 ou 75, o Alexandre Faccioli, que era diretor didático da Editora Saraiva, que era especializada em publicação de livro didáticos, ele procurou a Elza, que era professora de Prática de Ensino na USP e tinha sido autora do Guia¹⁷. Então ele achou que nada melhor do que as próprias autoras do Guia elaborarem os livros didáticos. E conseguiu convencer a Elza, e a Elza convenceu a mim e à Suria [Abucarma], [...], a elaborar o que deveria ter sido uma coletânea de Estudos Sociais, do 5º ao 8º ano. Nós, na verdade, só fizemos os dois primeiros, de História do Brasil. Estudos Sociais pra 5ª série e Estudos Sociais pra 6ª série. Porque aqui era Brasil Colônia na 5ª série e Brasil Independente na 6ª série. E fizemos eu, a Elza e a Suria esses dois volumes. Depois, quando ficaram prontos esses volumes da 5ª e da 6ª, o de 7ª e 8ª a coisa já estava mudando. Então a editora já sabia que não teria mercado pra um de 7ª e 8ª série. E aí já estava voltando a ser de novo História e Geografia. Tanto que depois a gente transformou o Estudos Sociais em História e Geografia. [...] Nesse meio tempo, saiu o Currículo de História da América. Então, como a Elza já estava em contato com o Alexandre, por conta, a gente já tinha elaborado os do 1º grau, ele também achou que seria interessante, já que ia retornar História da América, a editora já ter no catálogo, em cima do retorno de História da América, um livro de História da América. E aí chamou a Elza e a mim e nós fizemos esse de História da América, bem às pressas mesmo, pra sair junto com a... Mas acabou não sendo o único, porque, naquela coleção... Porque aí a gente acabou fazendo História do Brasil e História Geral também. Havia, o grupo lá de Minas, o Ricardo, o... não me lembro mais o nome deles. E aquele, o grupo que escreveu História da Sociedade, e o livro do Koshiba, eram considerados livros, assim, era o contraponto do Jobson. Porque o Jobson, os livros didáticos dele eram bem tradicionais e em cima do vestibular. Então, tanto o pessoal de Minas como o Koshiba, a Elza e eu, pela Saraiva, e o pessoal, a Denise alguma coisa, eram três autores do História da Sociedade, a ideia era apresentar um contraponto de um tratamento mais atualizado e não estritamente voltado pro vestibular como era o livro do Jobson que era realmente um campeão de mercado. Ninguém vendeu mais livro que o Jobson. [...] Então, esse História da América tá aí um pouco nesse contexto. Era dito pra mim e pra Elza, eram livros que não se destinavam, assim, a estourar no mercado, claro que eles queriam vender, mas era sobretudo pra categorizar o catálogo, como eles chamam. Mostrar que a Saraiva

¹⁷ O “Guia” citado são os Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino do 1º Grau (SÃO PAULO, 1975), popularmente conhecidos como “Verdão”, já citados na p. 42 deste trabalho.

também tinha no catálogo dela livros do tipo que a Moderna e as editoras mais atualizadas tavam fazendo. Então aí nasceu esse História da América. (NEVES, 2017)

A fala de Joana Neves deixa claro que as editoras jogavam bastante com o mercado. Primeiro escolheram Elza Nadai e ela, Joana Neves, para serem autoras dos livros de História do Brasil porque já haviam sido as autoras dos Guias. Provavelmente porque os professores confiariam mais em um livro didático escrito pelas autoras da proposta curricular do Estado, então ele venderia mais. E depois o livro de História da América, que deveria ser escrito para que a editora apresentasse um catálogo completo para o Estado, talvez, que compraria os livros, ou para os professores. Por fim, ela fala do autor Jobson de Arruda, que por muitos anos foi o líder de vendas de livros didáticos, pois seus livros eram “estritamente voltados para o vestibular”.

Em função desse contexto é que foram escolhidas quatro obras para análise. Todas têm o título “História da América”, com os seguintes autores, editoras e anos de publicação: Luiz Koshiba e Denise Manzi Frayze, Editora Atual, 1979; Elza Nadai e Joana Neves, Editora Saraiva, 1979; Florival Cáceres, Editora Moderna, 1980; e Raymundo Campos, Editora Atual, 1982. Elas representam algumas das principais editoras e principais autores da época.

Como dissemos, os livros didáticos são suportes de explicitação curricular. Mas não são apenas isso. A ampla literatura que se desenvolveu nas últimas décadas sobre o livro didático tem demonstrado que este objeto é um artefato complexo, que pode ser estudado em suas mais diversas dimensões e funções. Nosso objetivo, assumindo a complexidade do objeto, é entender como se deu a apropriação da proposta curricular na obra didática. Trata-se de entender como seus autores, aqui compreendidos como uma equipe coletiva de realizadores da obra didática, efetivaram a composição material e definiram seu conteúdo, desde a seleção de assuntos, sua organização, a apresentação de textos e documentos, a seleção da iconografia, a organização de seu projeto gráfico e editorial, e sua proposta didático pedagógica.

Nosso propósito não é indicar qual das obras analisadas realiza melhor em forma de livro a proposta curricular. Como afirma Bittencourt:

As críticas em relação aos livros didáticos apontam para muitas de suas deficiências de conteúdo, suas lacunas e erros conceituais ou informativos. No entanto, o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir um *livro didático ideal*, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor. O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado. (BITTENCOURT, 2011, p. 300-301)

Compreendendo, portanto, que não existe um “livro didático ideal”, analisaremos os livros a partir de três elementos: **aspectos formais, conteúdo histórico escolar e conteúdos pedagógicos.**

Analisar o formato do livro, sua capa, sua diagramação, suas imagens etc., para além de seu conteúdo, é extremamente importante para a compreensão do livro didático como um todo. Desde os anos 1950, os linguistas vêm aprimorando seus estudos sobre o letramento, considerando que a leitura não é somente um processo de decodificação de grafemas (escrita) e fonemas (fala), mas algo muito mais complexo (ROJO, 2002). Hoje sabe-se que, mesmo o que parece ser “somente texto”, traz em si elementos a serem analisados, como suporte, cores, diagramação e tipografia (GUALBERTO; PIMENTA, 2016).

Qualquer que seja o texto escrito, ele é **multimodal**, isto é, composto por mais de um modo de representação. Em uma página, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (layout), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo, etc. interferem na mensagem a ser comunicada. Decorre desse postulado teórico que nenhum sinal ou código pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem (DESCARDECI, 2002, p.20; Apud: GUALBERTO; PIMENTA, 2016 – grifo nosso).

Portanto, nossa análise considera o livro didático como multimodal. Consideramos que todos os fatores têm relevância, desde a escrita do livro até sua edição, impressão e distribuição. Ou seja, enxergamos o livro didático como um material complexo. Para isso, iniciaremos nossa análise através das capas dos livros. Sobre elas, Milton Ribeiro diz:

A capa do livro é como um cartão de visita da obra. É seu primeiro contato com o público. Representa o valor da editora, proporcionando-lhe um atestado de qualidade e bom gosto. Entre nós, como na maioria dos países, há os que compram livros pelo autor, outro pelo assunto e a maioria pelo poder sugestivo da boa realização gráfica de sua capa. Por isso, ela tem uma função comercial muito importante e a elevação de seu padrão estético satisfaz e educa o gosto do público. Uma capa de livro é, antes de tudo, a representação em termos gráficos do conteúdo da própria obra. (RIBEIRO, 2005, P. 376; apud: MÁSCULO, 2008)

A capa muitas vezes indica também o conteúdo curricular do livro e influencia a leitura que o professor ou o aluno farão deste. Da mesma forma é importante o formato do livro, uma vez que um livro maior não só é mais chamativo, mas também pode permitir a inserção de um número maior de ilustrações e em tamanhos maiores. E então passaremos às ilustrações contidas no livro. Não só a quantidade de ilustrações é importante, mas também o cuidado e a qualidade com que são reproduzidas (MÁSCULO, 2008, p. 82). Dentre os livros que analisaremos, todas as imagens são em preto e branco, mas veremos que há grandes diferenças de qualidade, mesmo assim.

O segundo elemento a ser analisado nos livros didáticos selecionados é o conteúdo histórico escolar. Essa análise considerará o texto escrito. Quais são os sujeitos históricos que aparecem no texto? Como aparecem? Quais são os fatos históricos? Quais espaços são abordados? Qual é a concepção de História? Qual é a concepção de América? Mas também é preciso considerar que esses livros foram produzidos de acordo com a Proposta Curricular de História e Geografia de 1978. Portanto, faremos também uma comparação entre a Proposta e o conteúdo dos livros didáticos.

Finalmente, analisaremos os conteúdos pedagógicos. As questões para essa reflexão são as seguintes: Quais são as metodologias utilizadas/sugeridas? Qual é o espaço do aluno e o espaço do professor no livro didático? Há orientações didáticas? Quais são elas? O livro traz sugestões de avaliação? Quais são elas? E também: a proposta pedagógica coincide com as sugestões metodológicas da Proposta?

3.1 Aspectos formais

Como já discutimos, o livro didático nas décadas de 1970 e 1980 consolidava-se como um produto da indústria cultural, uma mercadoria. Como tal, respondia à demanda daqueles que o consomem, que são os professores e os alunos. Bittencourt (2011) atenta para o fato de que o aluno é o público-alvo explícito do livro didático, porém quem escolhe o livro que este irá comprar é, na verdade, o professor. No entanto, o principal comprador do livro didático, também a partir de 70 e 80, passa a ser o Estado, como também já discutimos. Isso faz com que as editoras passem a obedecer a normas definidas pelo Estado. Por essas razões, nossa análise contemplará os aspectos formais dos livros didáticos desde sua capa (qualidade do papel, formato, tamanho, informações contidas e outros) até o miolo do livro (qualidade do papel, da impressão, das imagens, formatação e outros).

O livro de Luiz Koshiba e Denise Pereira, publicado em 1979 pela Editora Atual, é o que vem em formato maior, com 280x210mm, encadernação em costura e lombada quadrada, com 166 páginas. A capa é impressa em papel mais grosso, mas não capa dura. O conteúdo apresentado na capa é básico, somente com o logotipo da Editora Atual, o título do livro e os nomes dos autores. O título do livro e o nome dos autores aparecem todos em caixa alta e na cor preta. A imagem da capa traz figuras geométricas sem nenhum significado explícito, como podemos observar na Figura 3. A contracapa apresenta a mesma imagem, com as informações da Editora: logotipo, nome e endereço. Na folha de rosto, teremos novamente o título do livro, e o nome e o logotipo da editora, além dos nomes dos autores e sua formação. Luiz Koshiba é “Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e

Ciências Humanas da USP; Professor de História do curso Universitário; Pós-graduando em História Social na USP” e Denise Pereira é “Licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP; Professora de História do Colégio Santa Maria; Pós-graduanda em História Social na USP”. Esse é o único livro que analisamos que apresenta esse breve currículo dos autores. Essa será uma tendência nos livros didáticos dos anos 1990 e 2000. Na próxima página são apresentadas as informações técnicas do livro: quem foi responsável pela capa, composição, arte e desenhos, fotolitos, impressão e acabamento, seguidas pela ficha catalográfica e reserva de direitos à Editora Atual. Em seguida, o livro contém uma página de Apresentação, escrita pelos autores, e uma página de Índice.

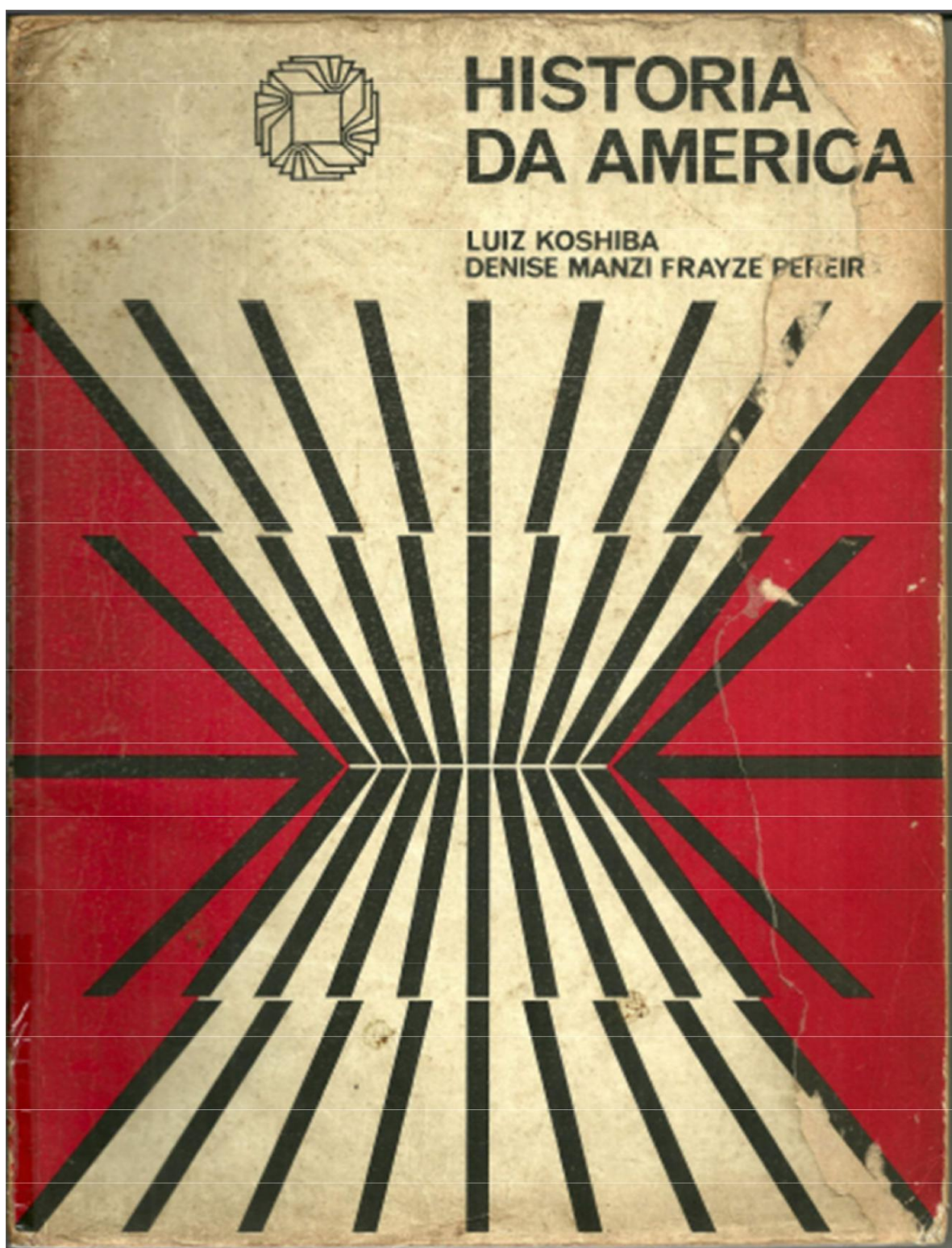
Publicado no mesmo ano de 1979, pela Editora Saraiva, temos o livro de Elza Nadai e Joana Neves (Figura 4). Seu formato é pequeno, de 210x140mm, a encadernação é feita em costura e lombada quadrada, com 365 páginas. A capa também é impressa em papel mais grosso, mas não capa dura. Como podemos ver na Figura 4, a capa dessa publicação traz o título do livro, os nomes das autoras, o logotipo da Editora Saraiva e um quadro que diz que este volume foi uma cortesia da editora e do autor para os professores – esta era uma estratégia comercial muito utilizada, pois, como já dissemos, o professor é quem determina se o livro será comprado ou não. O título do livro é impresso em fonte serifada¹⁸ e em caixa alta e baixa. Já os nomes das autoras estão em caixa alta, com fonte também serifada. Utilizada na capa, a serifa dá um tom mais clássico à composição. A ilustração da capa é o quadro de John Trumbull, de 1817-1818, chamado “Declaração da Independência”, que representa o momento da assinatura deste documento por Thomas Jefferson em 1776. A imagem do quadro se estende até a contracapa, que não traz nenhuma outra informação. Na folha de rosto aparecem novamente os nomes das autoras e o título do livro, além do logotipo da editora. Na próxima página temos as informações técnicas: ficha catalográfica, copy-desk, diagramação, capa, cartografia e departamento de artes, além dos endereços das Livrarias Saraiva no Brasil (São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro). Em seguida, é feita uma apresentação do livro pelas autoras e duas páginas de Índice.

O livro de Florival Cáceres, da Editora Moderna, foi publicado em 1980. Seu formato é de 215x145mm, com encadernação em costura, lombada quadrada e 281 páginas

¹⁸ Segundo Munakata (1997, p. 84), existem duas famílias de fontes, as serifadas e as sem-serifa. Serifas são traços horizontais que são colocados nas extremidades das letras. A fonte **Times New Roman** é serifada. A **Arial** é sem serifa.

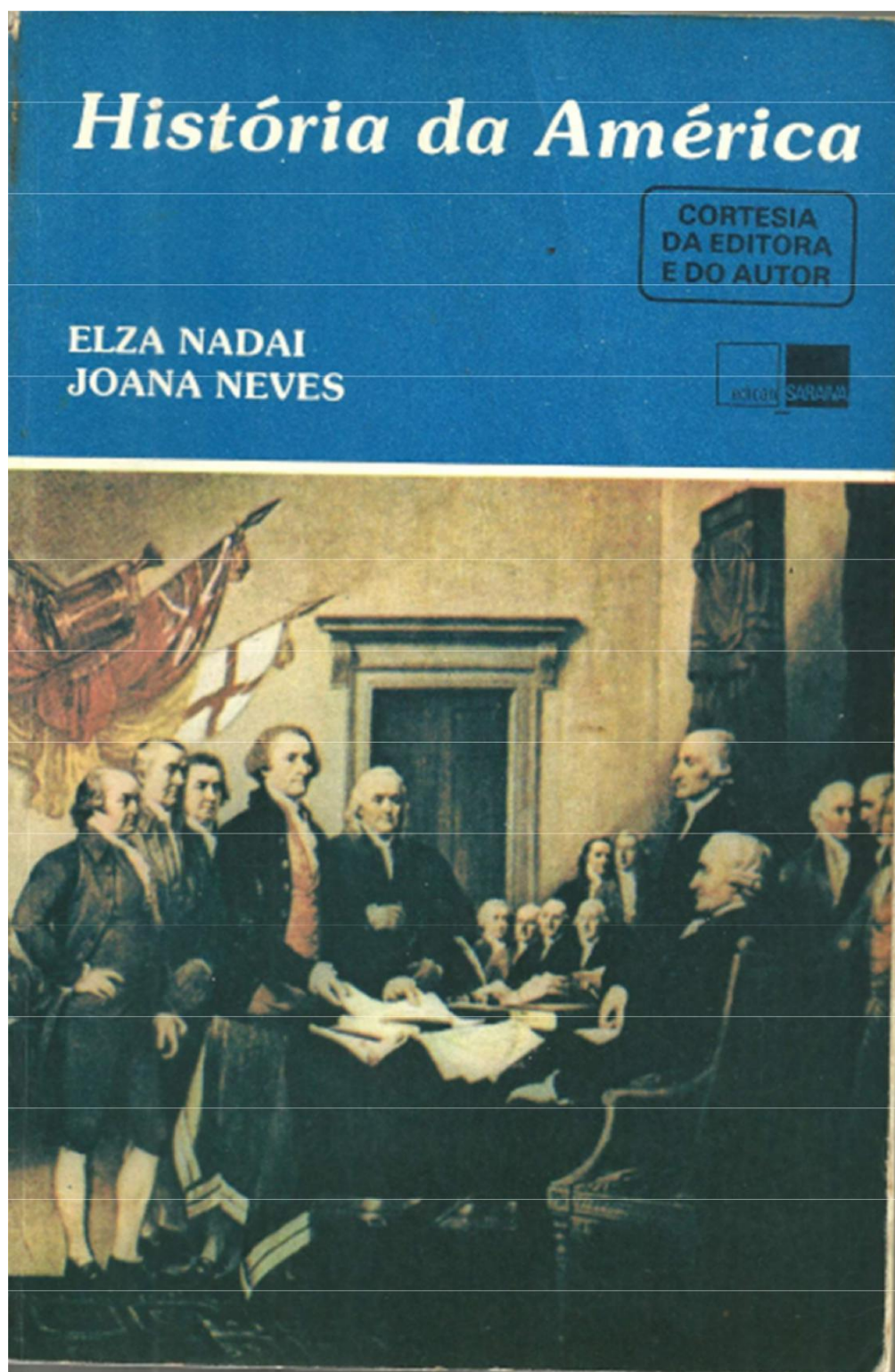
(Figura 5). Este livro também tem a capa em papel grosso e impressão colorida. Como podemos ver na Figura 5, a capa, assim como nos livros já analisados, traz somente o título do livro, o nome do autor e, neste caso, não o nome da editora, mas o nome da série editorial a que pertence. O título do livro é escrito em caixa alta, com fonte sem-serifa, assim como o nome do autor, conferindo um tom mais moderno à escrita. Os dois são circundados por uma caixa retangular, que destaca essas informações. A imagem da capa é do fotógrafo Raul Victor Moreira e é descrita no livro da seguinte forma: “Rito de iniciação xavante – a adoção da indumentária do homem branco indica o processo de desagregação dos valores tribais. Prelazia de São Marcos, MT”. A contracapa é toda da cor preta, somente com o logotipo da editora pequeno na parte de baixo. O livro traz duas folhas de rosto, a primeira somente com o título do livro e da série, a segunda também com o nome do autor, o nível a que se destina o livro (segundo grau), a edição (primeira) e o logotipo da Editora Moderna. Segue-se a esta a página que contém as informações sobre a imagem da capa, a ficha catalográfica e a reserva de direitos à editora. Nas próximas páginas o livro traz sua Apresentação, os Agradecimentos e o Sumário bastante detalhado, com 7 páginas.

Figura 6 – História da América – Luiz Koshiba & Denise M. F. Pereira



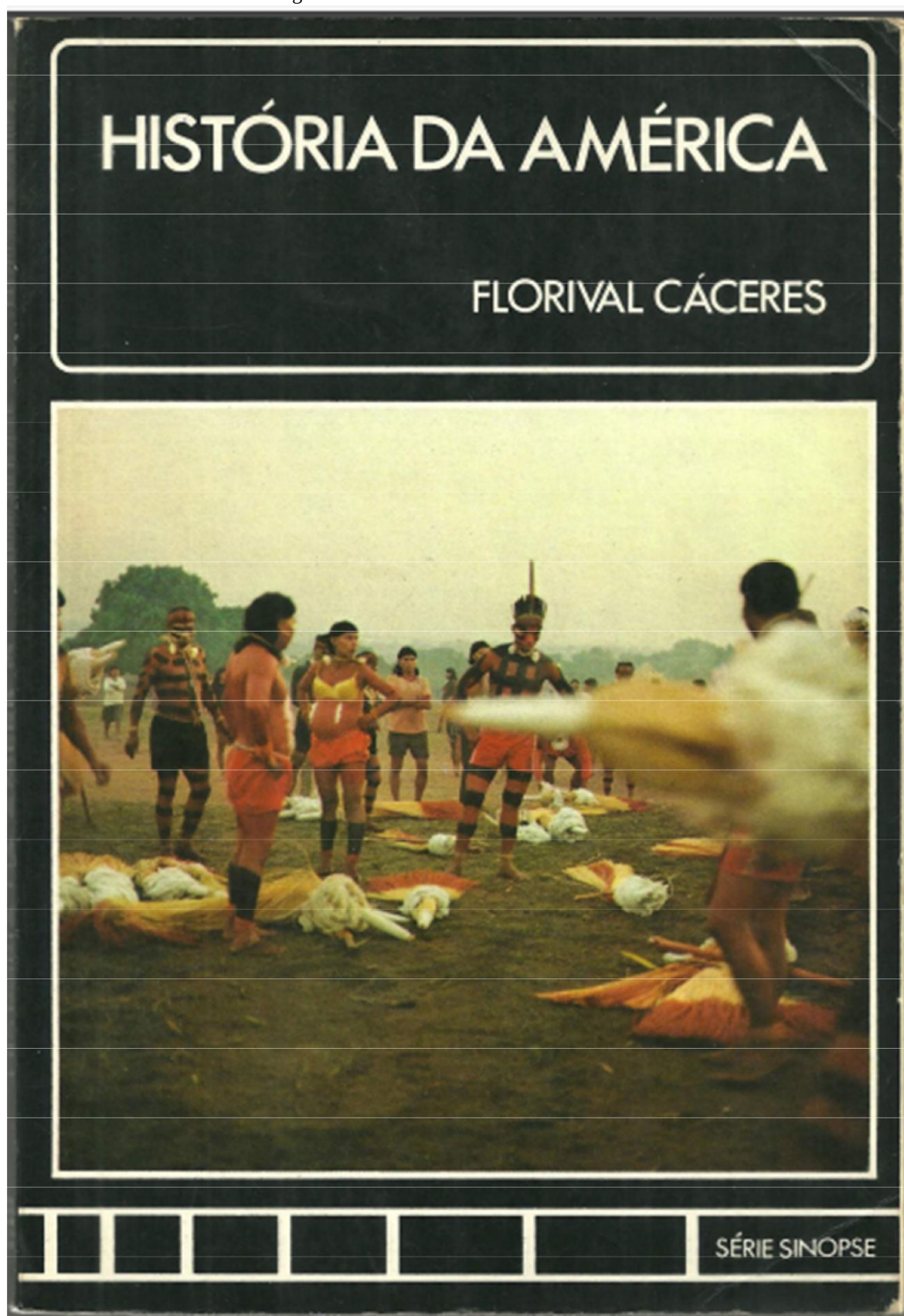
Fonte: KOSHIBA; PEREIRA, 1979.

Figura 7: História da América – Elza Nadai & Joana Neves



Fonte: NADAI; NEVES, 1979.

Figura 8 – História da América – Florival Cáceres



Fonte: CÁCERES, 1980

O livro de Raymundo Campos foi publicado em 1982 pela mesma editora que já havia publicado o livro de Koshiba e Pereira, a Editora Atual (Figura 6). Seu tamanho é mediano, de 240x170mm, com 234 páginas. Como todos os livros analisados, tem a capa com impressão colorida em papel grosso e encadernação em costura, com lombada quadrada. Sua capa traz o título do livro, nome do autor e logotipo da editora, além de uma composição de imagens. O título e o nome do autor são impressos com fonte sem-serifa e em caixa alta, em tamanho grande, preenchendo quase todo o espaço acima da imagem da capa, dividido com o logotipo da editora. Sobre o fundo vermelho temos uma repetição de imagens em preto de espingardas, na metade de cima, e de enxadas, na metade de baixo. Ao centro, uma parte da obra “Expresiones de Fuerza y Libertad”, do muralista mexicano David Alfaro Siqueiros. Na folha de rosto encontramos o título do livro, o nome do autor e o nome e logotipo da editora. Na folha seguinte, as informações de capa, composição, ilustração e artes, revisão, edição de arte, fotos e fotolitos, seguidas da ficha catalográfica e reserva de direitos à editora. Na página seguinte, o autor faz a Apresentação, que é seguida do Sumário.

Ao comparar as capas dos quatro livros didáticos analisados, é possível perceber que a tendência era a de utilizar imagens históricas como ilustração, uma vez que somente o livro de Koshiba e Pereira traz formas geométricas. A escolha de imagem da capa de Nadai e Neves por uma obra que retrata a Declaração de Independência dos Estados Unidos é curiosa, já que a Proposta claramente traz os Estados Unidos como nação imperialista sobre os outros países da América. Escolher essa imagem passa a ideia de que os Estados Unidos podem ser considerados “a cara da América”. Por outro lado, com uma estética muito diferente, temos a capa de Cáceres, com a fotografia de um ritual de um povo indígena brasileiro. Na legenda da foto, uma reflexão a respeito da vestimenta que os indígenas estão usando: “a adoção da indumentária do homem branco indica o processo de desagregação dos valores tribais”. A ideia de que usar a roupa do homem branco significa a perda dos valores indígenas é datada, pois os teóricos da atualidade preferem usar conceitos como multiculturalismo ou culturas híbridas¹⁹ para definir essa interação. No entanto, para o momento em que o livro didático foi escrito, essa fotografia, com essa legenda, sendo utilizada como capa de um livro cujo título é “História da América”, traz uma ideia do que seria a América para o autor: um continente explorado, cuja cultura sofria um processo de “desagregação”.

19

Sobre esses termos, consultar autores como Stuart Hall, Néstor García Canclini e Serge Gruzinski.

Essa ideia é totalmente oposta àquela exposta pela capa de Nadai e Neves.

A capa do livro de Raymundo Campos traz uma composição de diversos elementos, que possibilitam diversas interpretações. Ao centro, um recorte da obra de Siqueiros mostra um trabalhador negro com as mãos amarradas e as costas sangrando de cortes feitos por chicotadas. É um retrato do sofrimento dos negros escravizados, que foram sequestrados e trazidos para trabalhar em todo o continente americano. Como fundo à imagem, temos enxadas, que simbolizam o trabalho braçal e a agricultura, e as espingardas, que simbolizam a violência, a guerra, talvez a resistência. É uma composição forte de imagens, que juntas representam o sofrimento da América colonizada.

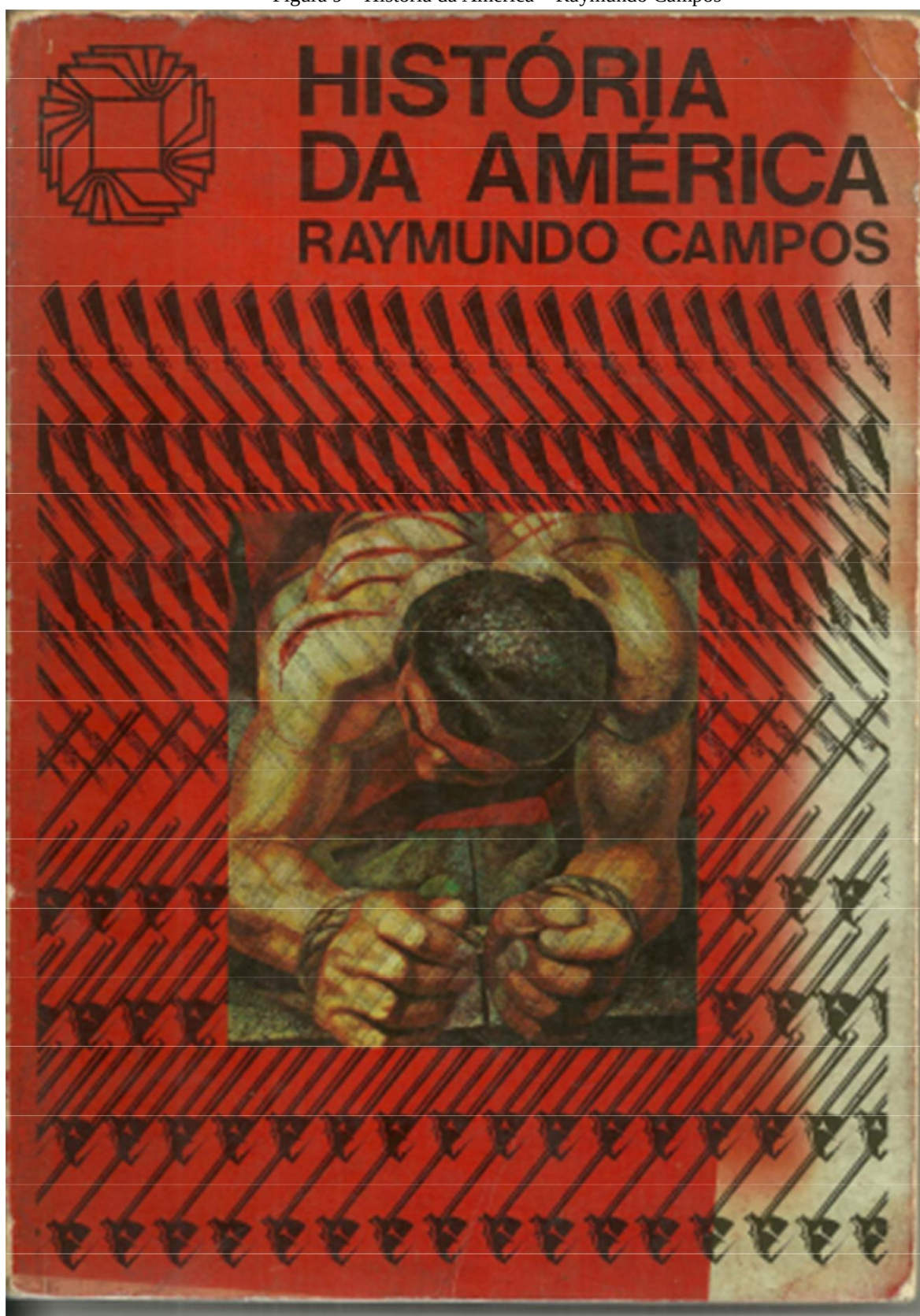
Para pensar os aspectos formais do miolo dos livros didáticos, fizemos uma contagem das imagens que aparecem nos livros, desconsiderando os mapas, que veremos em outra tabela a seguir. O resultado aparece na Tabela 2:

Tabela 2: Número de imagens por livro didático

Livro	Número de imagens	Média de imagens por página
Luiz Koshiba e Denise Manzi Frayze Pereira, 1979, Editora Atual, 166 páginas	58	0,34
Elza Nadai e Joana Neves, 1979, Editora Saraiva, 365 páginas	87	0,23
Florival Cáceres, 1980, Editora Moderna, 281 páginas	6	0,02
Raymundo Campos, 1982, Editora Atual, 234 páginas	57	0,24

Fonte: A autora

Figura 9 – História da América – Raymundo Campos



Fonte: CAMPOS, 1982.

O livro com o maior número de imagens é o de Nadai e Neves, mas quando dividimos o número de imagens pelo número de páginas, percebemos que, na verdade, o livro com o maior volume de imagens, proporcionalmente, é o de Koshiba e Pereira. Como podemos ver na Figura 7, no livro de Koshiba e Pereira as imagens são reproduzidas em preto e branco, mas com boa qualidade e tamanho. O mesmo podemos observar no livro de Campos, na Figura 8. No livro de Nadai e Neves, no entanto, as imagens são reproduzidas em tamanho muito pequeno e com qualidade muito baixa (Figura 9). O livro que contém menos imagens é o de Florival Cáceres. As poucas imagens, contudo, são de boa qualidade e em tamanho adequado, como podemos ver na Figura 10. Como já mencionamos na introdução do capítulo, a escolha de dimensões maiores para o livro implica em mais espaço para a inserção de ilustrações. Por isso, o livro com a maior dimensão, o de Koshiba e Pereira, com 280x210mm, possui a maior proporção de imagens por página. Como vemos na Figura 7, foi possível inserir duas figuras em uma página, sem perder a qualidade.

Sobre as fontes utilizadas nos livros didáticos, é curioso observar que todos utilizam fontes serifadas (ver nota de rodapé nº 17). Segundo Munakata (1997, p. 84), elas são mais indicadas para textos mais longos, uma vez que cansam menos os olhos. O tamanho das fontes também é o mesmo em todos os livros. O que difere bastante entre um e outro é a diagramação, ou seja, a forma como os elementos gráficos estão dispostos na página. Na Figura 7, podemos ver que, no livro de Koshiba e Pereira, as imagens são postas em destaque em relação ao texto, assim como na Figura 12 temos uma página inteira dedicada a uma imagem. Essa forma de diagramação deixa a leitura mais leve e clara, tanto do texto como da imagem. Todas as imagens do livro de Koshiba e Pereira trazem legendas, que são escritas em fontes menores e sem-serifa. As páginas deste livro que não contêm imagens são diagramadas como vemos na Figura em duas colunas, com títulos serifados e em caixa alta e subtítulos sem-serifa e também em caixa alta. No início de cada assunto, algumas palavras vêm destacadas em **negrito**, para auxiliar a leitura. No meio do texto também encontramos palavras em *itálico*, que são os conceitos mais importantes do texto. Na página 115 (Figura 11), só no 1º parágrafo temos *encomienda*, *reforma agrária*, *proprietários e não-proprietários*, *grandes proprietários crioulos e haciendas*.

Figura 10 – Página 34 História da América – Koshiba & Pereira



O Massacre de Boston: soldados ingleses atiram nos colonos



O levantamento das "árvores da independência"

territorial foi mantida, mas a título precário. Como a independência norte-americana foi conseguida sem alteração da estrutura social herdada da colônia, ao formarem-se os Estados Unidos como país independente, o convívio entre estados livres e escravistas tornou-se cada dia mais problemático. Enquanto no norte e no centro os estados caminhavam para o desenvolvimento do capitalismo, no sul a escravidão manteve a fisionomia colonial. O antagonismo crescente entre estados livres e estados escravistas foi enfim o responsável pela eclosão da Guerra de Secessão (1861-1865), que terminou com a vitória dos estados capitalistas do norte. A abolição da escravidão deu-se, portanto, através de uma sangrenta guerra civil.

Independência do Brasil. No Brasil, a independência deu-se de forma peculiar. Ela se inicia com a transferência da Corte para o Brasil (1808), em virtude das invasões napoleônicas, dando origem a uma situação inédita: a colônia torna-se sede do Reino. A permanência de D. João no Brasil (1808-1821) resultou na organização do Estado, o que contribuiu para dar à colônia a unidade política de que carecia. Além disso, a abertura dos portos em 1808 rompia, na prática, com o pacto colonial, pois permitiu o contato comercial do Brasil com o estrangeiro, sem a necessária intermediação portuguesa. A independência administrativa e comercial já era um fato real. Desde o período joanino, o Brasil permanecia como colônia apenas formalmente.

Figura 11 – Página 202 – História da América - Campos

ação política, de modo especial as das classes populares, foram controladas pelos líderes e pelas organizações populistas (sindicatos, partidos), de modo a não alterar a estrutura do sistema vigente, mas apenas reformá-la. Dessa forma, os regimes populistas realizaram uma política de conciliação entre o velho e o novo, isto é, entre as velhas oligarquias, cujo poder declinou mas não foi liquidado, e as novas classes que forçavam a entrada no jogo político. Tratou-se, portanto, de um “compromisso” entre diferentes classes que aceitavam o Estado como árbitro das suas reivindicações. Um bom exemplo do funcionamento do Estado Populista pode ser constatado durante o governo de Getúlio Vargas (1937-1945). Seus partidários diziam ser ele “o pai dos pobres”, ao que a oposição retrucava dizendo: “Ele é o pai dos pobres e a mãe dos ricos.” Com essa frase, os oposicionistas, alguns sem o perceber, sintetizavam o sentido da política populista, que era o de manter a sociedade capitalista, procurando distribuir benefícios às diversas classes.

Os governos populistas favoreceram, em diversos países, um maior desenvolvimento do “capitalismo nacional” pela realização de uma *política modernizadora** e nacionalista favorável à industrialização.

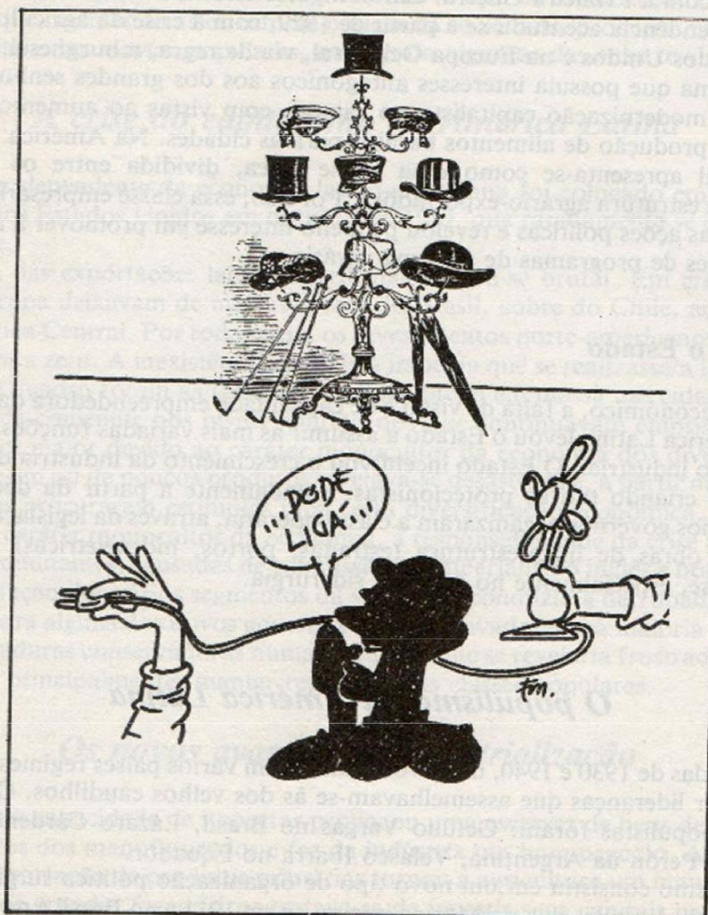
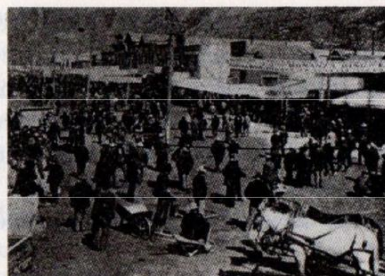


Fig 65 : Caricatura do Emilio mostrando as conturbações que a presença da classe operária veio trazer no Poder das classes dominantes.

Figura 12 – Página 184 – História da América – Nadai & Neves

A Califórnia, inicialmente ocupada esparsamente por missionários e criadores de gado, em geral espanhóis, e pelo elemento nativo, foi assolada por um aluvião de norte-americanos depois da descoberta das ricas jazidas de ouro e acabou se transformando em um novo Estado americano.



Dawson City, centro da corrida do ouro de Yukon em 1898.

Para a região do Colorado, 100 000 pessoas se deslocaram só no primeiro ano após a descoberta do ouro (1859). O minério de ouro, por se encontrar mesclado com mineral de quartzo, praticamente não podia ser explorado individualmente, exigindo a inversão de grandes capitais e pesada maquinaria. Contudo, ao lado dos mineradores, deslocavam-se também pessoas interessadas no enriquecimento indireto, como comerciantes e agricultores que se fixaram na região, transformando o Colorado, em 1876, em um novo Estado.

Na mesma época deu-se a emigração para Nevada, que inicialmente era parte do território de Utah e em 1864 foi reconhecida também como Estado.

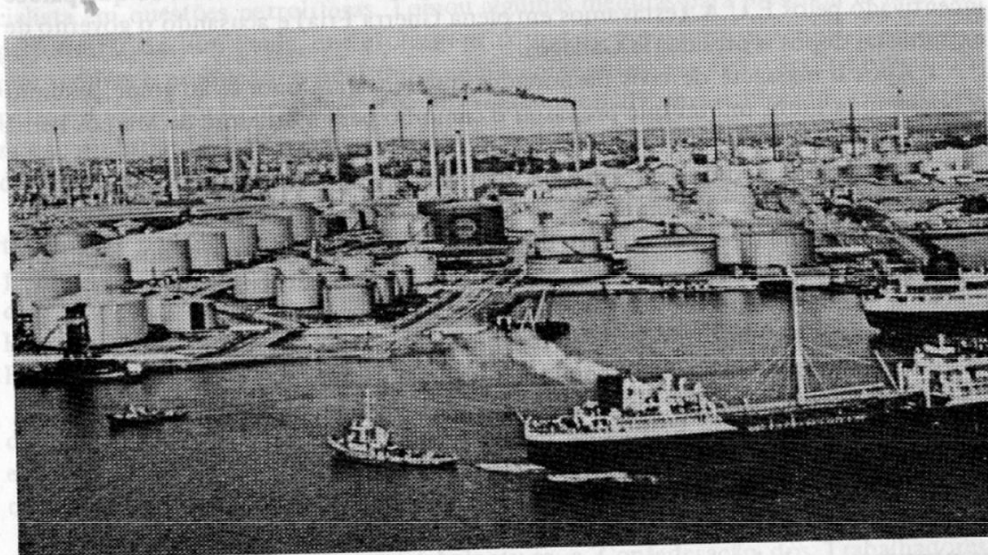
A parte ocidental do Novo México (Arizona) foi ocupada na mesma época, transformando-se em Território em 1863. Contudo, a exploração mineradora na região foi lenta, principalmente devido à resistência que os apaches imprimiram aos brancos. O Arizona foi admitido na União somente em 1912 e atualmente é o primeiro produtor de cobre do país.

O avalanche de exploradores de ouro foi responsável também pela criação do Território de Idaho (1863), do qual mais tarde se separaram os Territórios de Montana (1864) e Wyoming (1868). Washington separou-se do Oregon em 1853, mas somente foi elevado à categoria de Estado em 1899. A essa penetração, até as reservas indígenas definidas pelo Governo Federal não resistiram: foi o que ocorreu no Território de Oregon, quando se descobriu ouro na reserva dos índios Nez Percé, em 1860.

Figura 13 – Página 269 – História da América - Cáceres

quase todas as concessões feitas durante o governo Gómez eram ilegais. Então, Angarita prometeu às companhias, caso elas aceitassem o *fifty-fifty*, não vasculhar o problema da validade dos títulos. As companhias deveriam apenas trocar suas concessões por novas, que seriam válidas por 40 anos. Estávamos em 1943 e muitas concessões terminariam em 1960. Portanto, as companhias petrolíferas ganharam mais alguns anos para explorar a Venezuela. Além do mais, a oposição pedia uma investigação sobre as fraudes fiscais dos trustes petrolíferos. Medina prometeu-lhes que não haveria qualquer investigação, caso a nova legislação petrolífera fosse aceita.

• As experiências democráticas contemporâneas



Uma refinaria petrolífera venezuelana.

No final de seu mandato instaurou-se uma crise política. Esta crise estava relacionada com a sucessão presidencial. A Ação Democrática exigia que o novo presidente fosse eleito através de eleições diretas. Diante da recusa de Angarita, um golpe de Estado, dado por jovens oficiais e apoiado pelo Partido da Ação Democrática, derrubou o seu governo (outubro de 1945). Durante os três anos seguintes, o poder político foi dominado por aquele partido, primeiro através de Rómulo Betancourt e depois por Rómulo Galegos, eleito através de voto popular.

Durante este período foram convocadas eleições gerais para todos os níveis de governo: da presidência até os conselhos municipais. As rendas obtidas com a exploração de petróleo foram empregadas no desenvolvimento econômico que visava elevar o padrão de vida das massas populares. Um setor que progrediu muito foi o da educação. Para se ter uma idéia, duplicou o número de crianças matriculadas nas escolas elementares.

Figura 14 – Página 115 – História da América – Koshiba & Pereira

CAPÍTULO IV

AMÉRICA LATINA A PARTIR DA INDEPENDÊNCIA: UM ESTUDO DE CASOS

I – MÉXICO

O problema da terra. Esse importantíssimo problema existe no México desde a época indígena, complicando-se com a *encomienda*. Suaviza-se em 1573 com a criação do ejido (propriedade comunal) e, no século XVIII, o latifúndio constitui o fator predominante na estrutura agrária mexicana. Depois do fracasso da *reforma agrária* no século XVIII, o problema chega com toda sua gravidade até a época independente. Os termos *proprietários* e *não-proprietários* representam a essência de tal problema. A primeira etapa da vida nacional não alivia em absoluto sua condição: alguns espanhóis perdem suas terras, mas isto não faz mais do que aumentar as dos *grandes proprietários crioulos*. Assim, até meados do século XIX, o México é uma nação de grandes "*haciendas*", cujos proprietários dominam a vida econômica do país. Ao conseguir o governo do México, os crioulos criam programas de ação política para sua manutenção no poder e, conseqüentemente, para a marginalização do restante da população.

Períodos políticos. O desenvolvimento político do México na época contemporânea divide-se em quatro etapas:

1a) de 1821 a 1855, em que lutam tendências autoritárias e liberais, em plena anarquia política, sobre uma instável base econômica e social e ocorrem amplas perdas territoriais;

2a) de 1855 a 1875, período da *Reforma*, em que se destaca a vigorosa figura do índio Benito Juárez, lutando contra a intervenção estrangeira que impõe Maximiliano como imperador;

3a) de 1876 a 1910, época de Porfírio Díaz, com absoluto predomínio da burguesia, tanto social como economicamente, caracterizada pela entrada de capitais estrangeiros que provocam uma aparente prosperidade;

4a) 1910 a 1950, época da *Revolução* — chave da história mexicana do século XX — condicionante de uma sistematização da moderna organização econômica e social, significando a atual revolução industrial e agrária do México.

I. A ANARQUIA PÓS-INDEPENDÊNCIA E A PRESSÃO IMPERIALISTA: A PERDA DE TERRITÓRIOS

Governo de Iturbide. Logo após a independência, o chamado "Plano das três garantias" (Religião, União e Independência firmado em 24 de fevereiro de 1821) assinala a presença de *Agustin de Iturbide*, crioulo educado na disciplina do exército de Nova Espanha, luta inicialmente contra os insurgentes para depor o vice-rei Apodaca. O Plano representa uma postura independente com uma base política tradicional que o afasta do sentimento nacionalista existente no movimento de emancipação. Como solução de "sem derramar uma gota de sangue", supõe um divórcio com a realidade histórica. As bases do plano em questão são inviáveis para os representantes espanhóis. Iturbide dá um golpe, proclamando-se imperador em 18 de maio de 1822.

A base sobre a qual funciona o governo iturbidista é delicada. Como transformar o quadro administrativo do vice-reinado e adaptá-lo à nova situação imperial?

A situação econômica é grave, pois o comércio está paralizado e a produção das minas em ritmo lento. Além disso, os espanhóis ricos emigram, o governo dos Estados Unidos não reconhece a forma de governo e os gastos aumentam cada vez mais sem serem cobertos pela receita. O descontentamento é geral e ante toda a situação só resta a Iturbide renunciar ao seu sonho napoleônico e abdicar em março de 1823.

Como o governo de Iturbide foi instituído pelos conservadores mexicanos que temiam a reviravolta liberal ocorrida na Espanha, sua queda encorajou os liberais mexicanos que passaram a ensaiar fórmulas governamentais. A idéia básica era organizar a república mexicana como uma confederação de estados semi-autônomos. Isso foi incorporado à Constituição adotada em 1824 que estabelecia um tipo de governo federal modelado pelo dos Estados Unidos, dividindo o país em dezenove Estados artificiais, quatro territórios e um distrito federal na Cidade do México. O Congresso compunha-se de duas câmaras (de deputados e o Senado). O presidente e o vice-

Figura 15 – Página 114 – História da América – Koshiba & Pereira



Aspectos contraditórios da estrutura latino-americana

No livro de Nadai e Neves encontramos alguns recursos semelhantes, como vemos na Figura 13. Conceitos importantes são escritos em **negrito**. O *itálico* é utilizado na escrita de documentos históricos, como vemos na Figura 14. Mas, provavelmente pelo fato de ser um livro em formato menor, o texto é escrito em uma só coluna. Apesar de utilizar esses recursos para facilitar a leitura do texto escrito, no cuidado com a imagem, como já falamos, este livro deixa a desejar, pois as reproduções são muito pequenas e são colocadas muito próximas ao texto, passando a impressão de que estão “espremidas” ali. A legenda da imagem, mesmo escrita em outra fonte, sem-serifa, se confunde com o texto principal, pois está muito próxima.

Analisando mais cuidadosamente a Figura 10, que nos mostra uma página do livro de Cáceres, percebemos que há um erro na disposição da imagem e do texto. A imagem da “refinaria petrolífera venezuelana” se refere ao texto anterior, a respeito das ditaduras militares andinas, como podemos ler no parágrafo da parte de cima da página, e não ao tópico seguinte, “As experiências democráticas contemporâneas”. Erros de diagramação como este podem atrapalhar bastante a leitura. Além disso, mesmo onde não há erros, o livro de Cáceres deixa a desejar no quesito de auxílio à compreensão do leitor. Não encontramos nenhuma utilização de **negrito** ou *itálico* em seu texto. Ele é composto somente de títulos e subtítulos, esses sim em **negrito**. Assim como o livro de Nadai e Neves, este também tem seu texto em uma única coluna.

O livro de Campos tem um formato intermediário, mas também apresenta seu texto em uma só coluna. Sua diagramação permite uma boa leitura, uma vez que deixa espaços vazios para o descanso dos olhos, como vemos na Figura 8. No livro de Campos, no entanto, não temos nenhum recurso para guiar a leitura, somente títulos e subtítulos em fontes maiores e em **negrito** ou *itálico*. As legendas das imagens aparecem em fontes sem-serifa e menores do que o texto principal.

Figura 16 – Página 280 – História da América – Nadai & Neves

frente dos cabildos, que garantiram um mínimo de ordem social e política nos períodos intermediários entre a eliminação das autoridades espanholas e o surgimento das novas formas de organização.

Estes chefes locais, denominados **caudilhos**, correspondiam aos chefes nativos que governavam as tribos antes da chegada dos europeus. Seu poder baseava-se em princípios de liderança pessoal e subjetiva. "O caudilho possui o dom natural de escravizar a vontade



Um encontro de caudilhos argentinos e uruguaios.

de outros homens e de arrastá-los consigo — à rebelião, à batalha ou mesmo por sobre um abismo. Ganha a afeição de grandes massas e converte-as no seu povo. Detém a confiança desse povo; torna-se o símbolo do seu prestígio; encarna a personalidade da nação. Até os seus rivais ele domina pelo poder pessoal e pela força física.”(4).

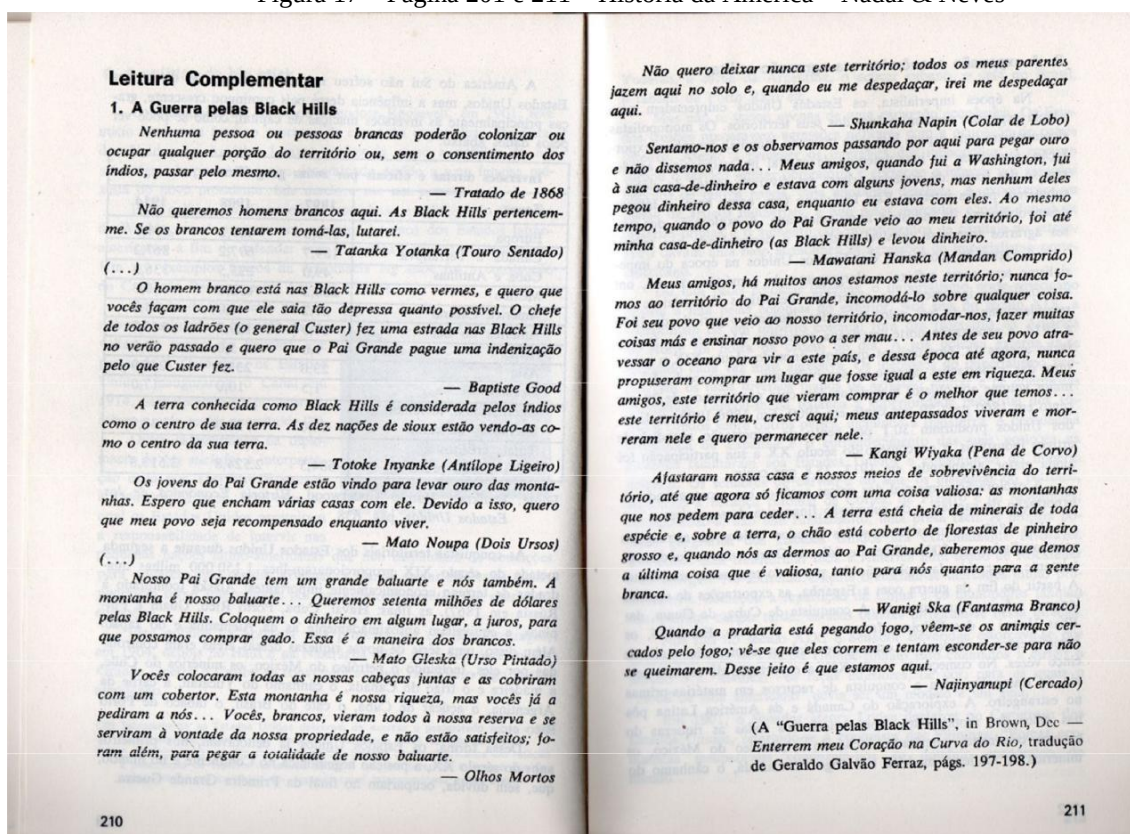
Os primeiros chefes militares das guerras de independência foram caudilhos, e, após as lutas, foram eles, ou líderes apoiados por eles, que ocuparam o poder.

Os caudilhos podiam se dividir politicamente em **liberais** ou **conservadores**, porém, socialmente, eram, em geral, provenientes ou representantes da classe constituída pelos senhores de terra, detentores do poder econômico, e por isso sua atuação, no fundo, refletia os interesses desse grupo dominante que tinha, portanto, no caudilhismo, uma forma de colocar as grandes massas populares a seu serviço.

O caudilhismo representava, por outro lado, a contrapartida prática para o liberalismo, muito teórico e idealista, cujos princípios não encontravam na América Espanhola o melhor lugar para se concretizarem. O estabelecimento de regimes liberais-democráticos exigiria uma participação consciente das camadas populares e estas foram, sistematicamente, aliadas do processo político que deu origem aos Estados nacionais da América Espanhola.

(4) Dozer, Donald Marquand. **América Latina: Uma perspectiva histórica**. 2.^a ed. Porto Alegre, Globo, 1974, pág. 245.

Figura 17 – Página 201 e 211 – História da América – Nadai & Neves



Fonte: NADAI, NEVES, 1979, P. 210-211.

Em dois livros encontramos trabalhos mais cuidadosos de composição de imagens no início de unidades ou capítulos. Como podemos ver nas Figuras 15 e 16, o livro de Campos tem algo como uma capa interna para cada unidade, onde é feita uma composição similar à da capa do livro. Reproduzimos aqui as capas de duas unidades para compararmos as composições. A primeira, da Figura 15, é a capa da unidade sobre o Processo de Independência. Sendo este um processo violento, com guerras, a capa vem com um fundo de espingardas (as mesmas que ocupam metade da capa do livro). A imagem ao centro é o quadro “La Junta de Cádiz en 1810”, do espanhol Ramón Rodríguez Barcaza. Ele representa as Cortes de Cádiz, que se estabeleceram na Espanha para julgar os acontecimentos das guerras de Independência das colônias espanholas. Já a capa da unidade “América Latina nos sécs. XIX e XX” (Figura 16) tem o fundo composto por enxadas (que ocupavam a outra metade da capa do livro), já que a História da América Latina Independente é de lutas de trabalhadores e camponeses. A imagem ao centro é uma fotografia dos revolucionários da Sierra Maestra, que foram vitoriosos na Revolução Cubana em 1959.

O livro de Cáceres também traz uma composição especial no início de cada unidade. Na Figura 17 vemos a composição da unidade IV, cujo título é “América Latina”. A imagem do fundo é um desenho representando indígenas. Cáceres também seleciona a cada unidade um trecho literário para introduzir a unidade. Nesta que reproduzimos aqui, temos um trecho do uruguaio Eduardo Galeano, que faz uma reflexão acerca do subdesenvolvimento da América Latina. Mais simples, temos a composição feita no início de cada capítulo no livro de Nadai e Neves. Como vemos na Figura 18, este livro traz uma faixa cinza com um globo terrestre à esquerda, que está com a América em destaque, além do número e o título do capítulo. No livro de Koshiba e Pereira não há nenhuma composição gráfica diferenciada no início das unidades ou capítulos, como observamos na Figura 11.

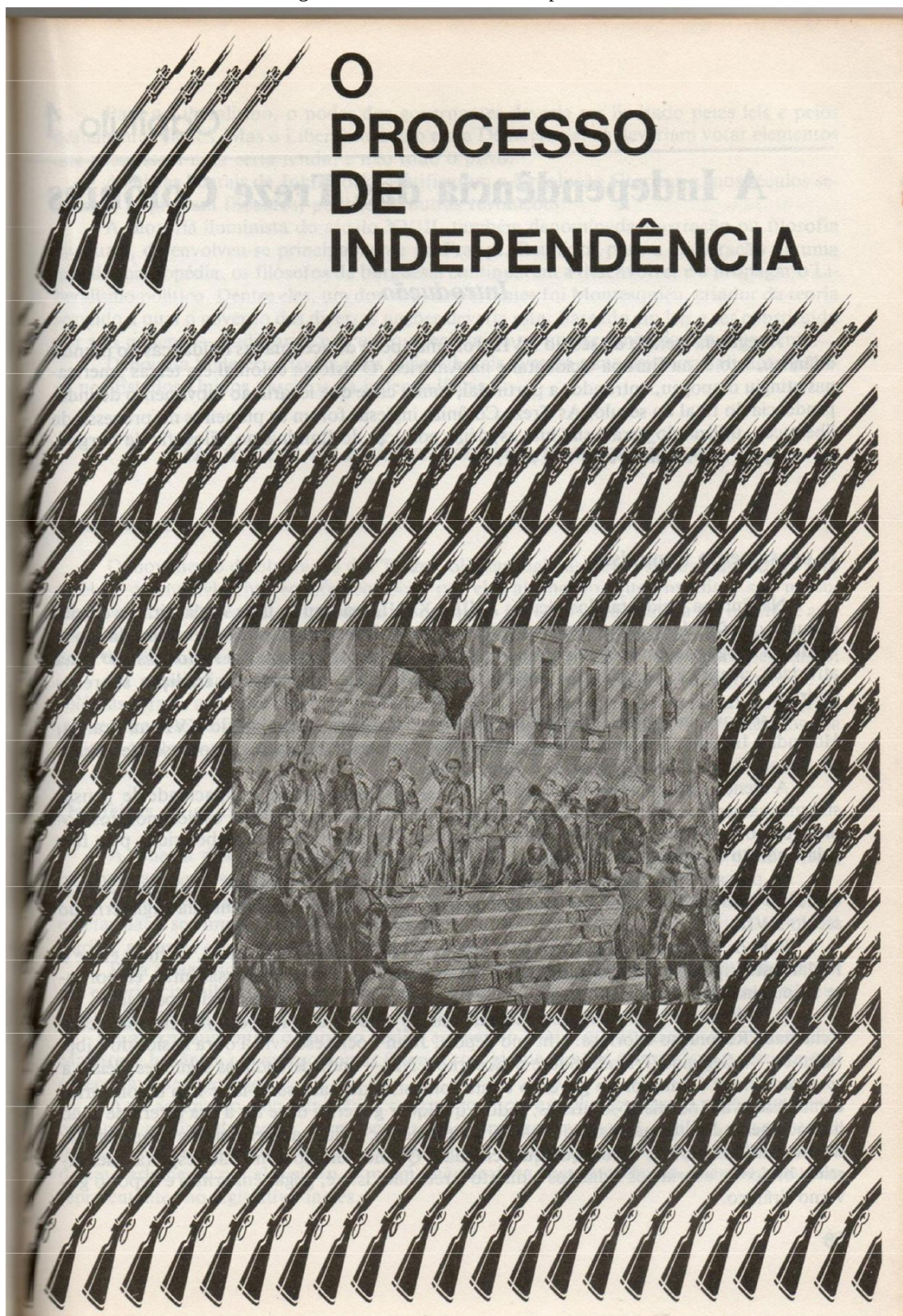
Tabela 3: Número de mapas por livro didático

Livro	Número de mapas	Média de mapas por página
Luiz Koshiba e Denise Manzi Frayze Pereira	25	0,15
Elza Nadai e Joana Neves	38	0,10
Florival Cáceres	20	0,07
Raymundo Campos	18	0,07

Fonte: A autora

Por último, contamos o número de mapas que aparecem em cada livro didático (Tabela 3). Fizemos também uma média de mapas por página, para que nossa análise fosse mais acurada. O livro com a maior média de mapas por página é o de Koshiba e Pereira, que, como vimos na Tabela 2, também é o livro com maior número de imagens, proporcionalmente. A qualidade da reprodução dos mapas no livro de Koshiba e Pereira também é superior. Ao observar as Figuras 19 e 20, que retratam a expansão dos Estados Unidos para o oeste, é inegável que o mapa do livro de Cáceres tem qualidade inferior, sendo que algumas partes do mapa se tornam ilegíveis. Os livros de Cáceres e Campos são os que têm o menor número de mapas por página. Mas, ao contrário do livro de Cáceres, o livro de Campos tem mapas mais didáticos, uma vez que são simplificados, como vemos na Figura 21. Por fim, o livro de Nadai e Neves apresenta mais qualidade na

Figura 18 – O Processo de Independência



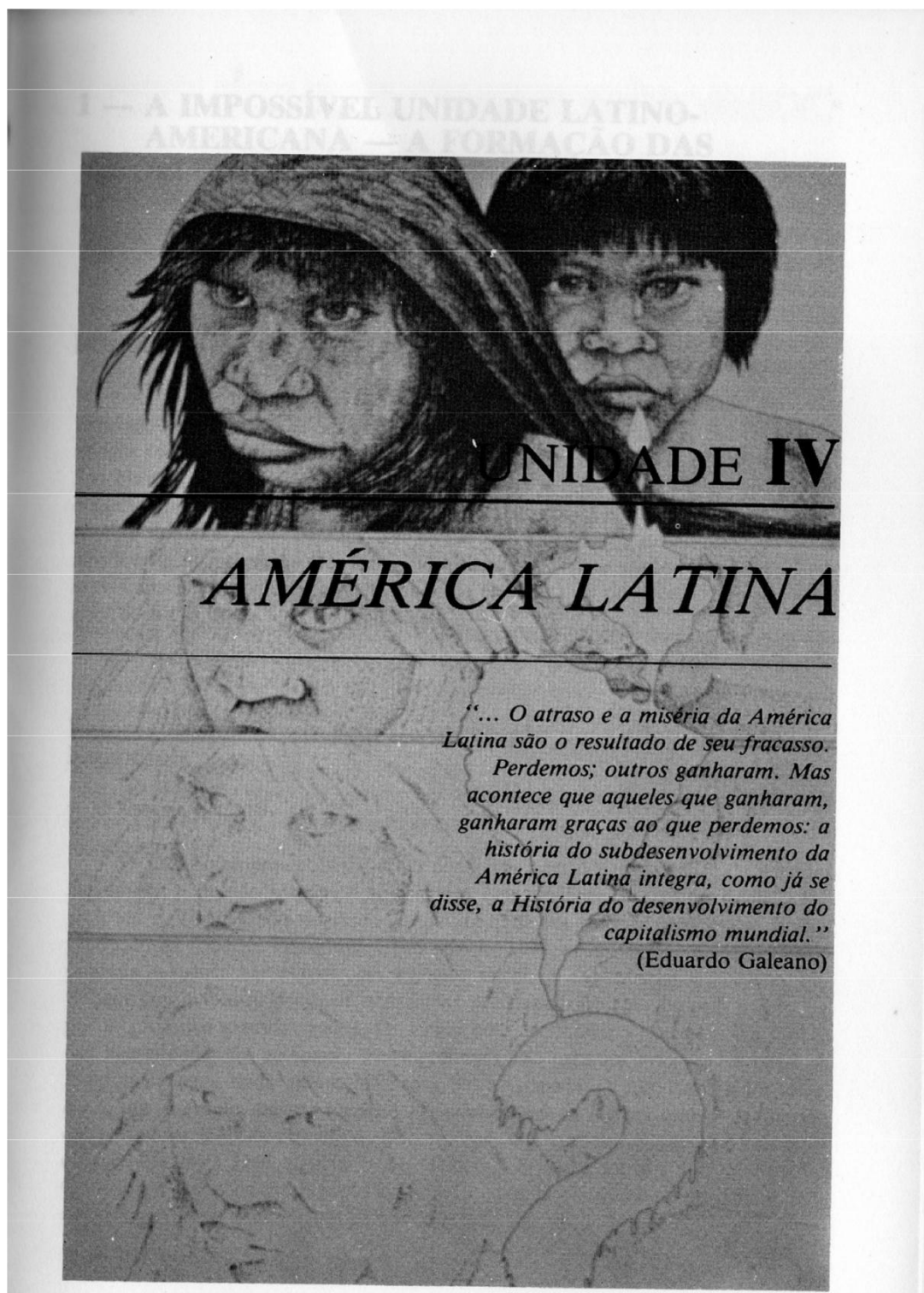
Fonte: CAMPOS, 1982, P.67

Figura 19 – A América Latina nos Sec. XIX e XX



Fonte: CAMPOS, 1982, P. 165

Figura 20 – Unidade IV América Latina



Fonte: CÁCERES, 1980, P. 171

Figura 21 – Página 225 – História da América – Nadei & Neves

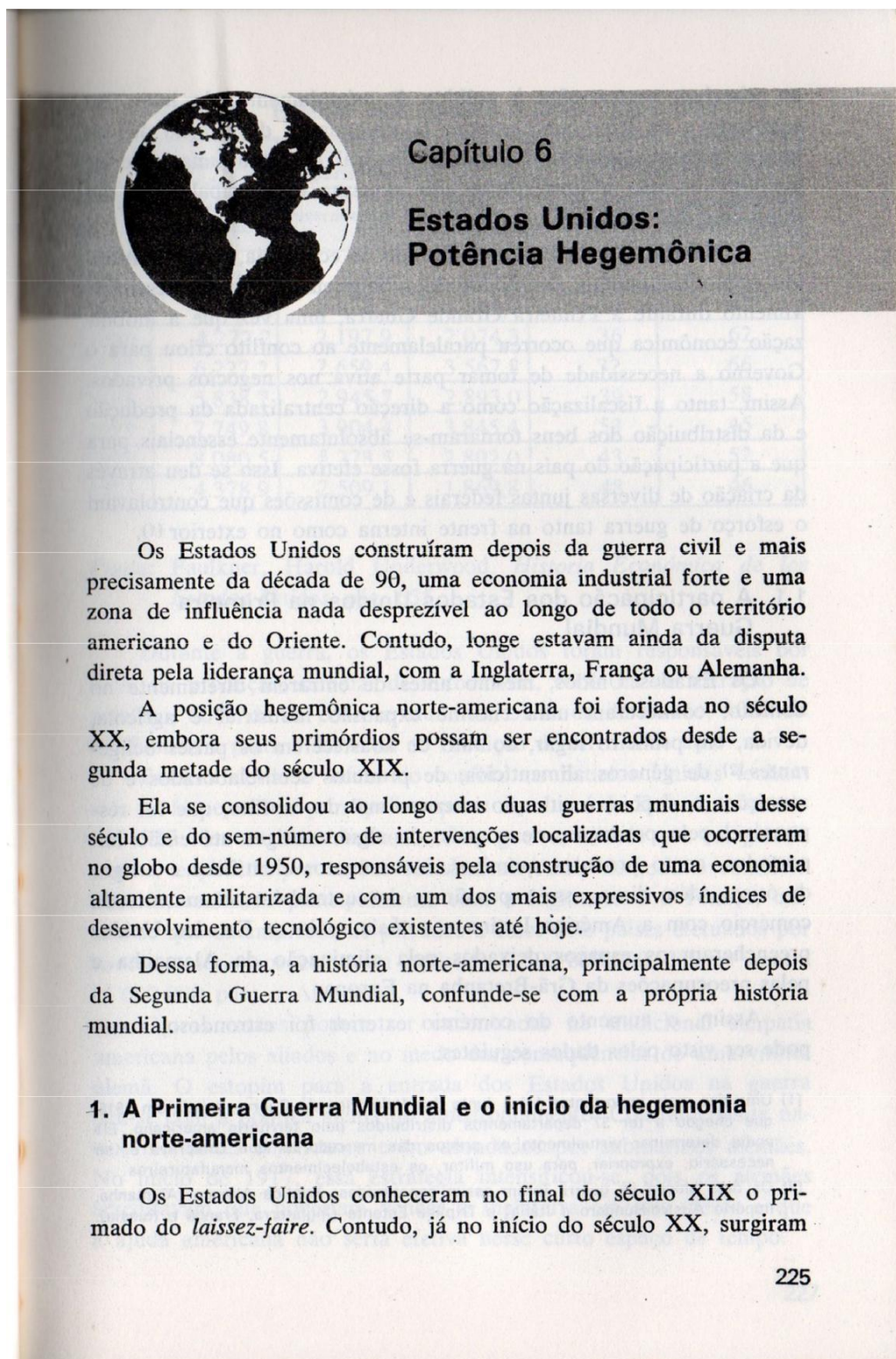


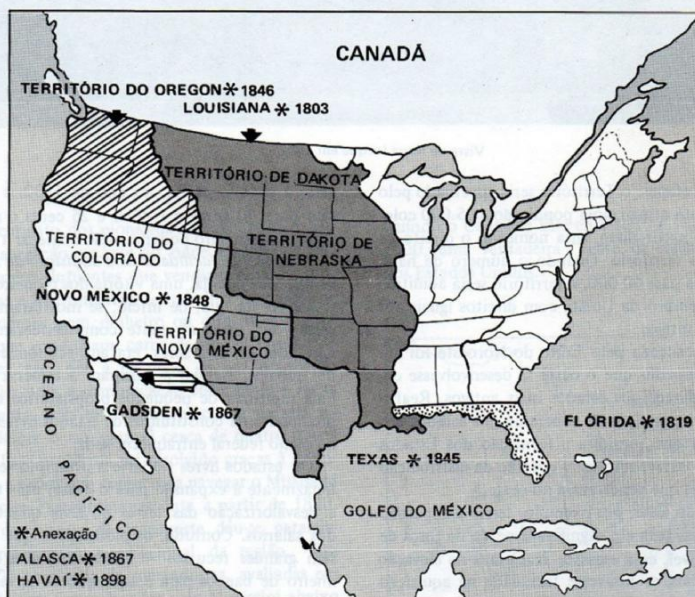
Figura 22 – Página 61 – História da América – Koshiba & Pereira

II – ECONOMIA, SOCIEDADE E EXPANSIONISMO

A EXPANSÃO PARA OESTE

O início. Em pouco mais de meio século os EUA triplicaram a área inicial de suas terras até 1783. No mapa abaixo tem-se uma idéia mais precisa:

No fim da era colonial, em 1770, a área efetivamente ocupada limitou-se à região litorânea, e a população, além dos Apalaches, não ultrapassava 5.000 habitantes. Em 1840, esse número saltou para 8.000.000 habitantes. O incremento populacional do período é igualmente impressionante. Os Estados Unidos tinham, em 1790, uma população aproximada de 5 milhões de habitantes; em



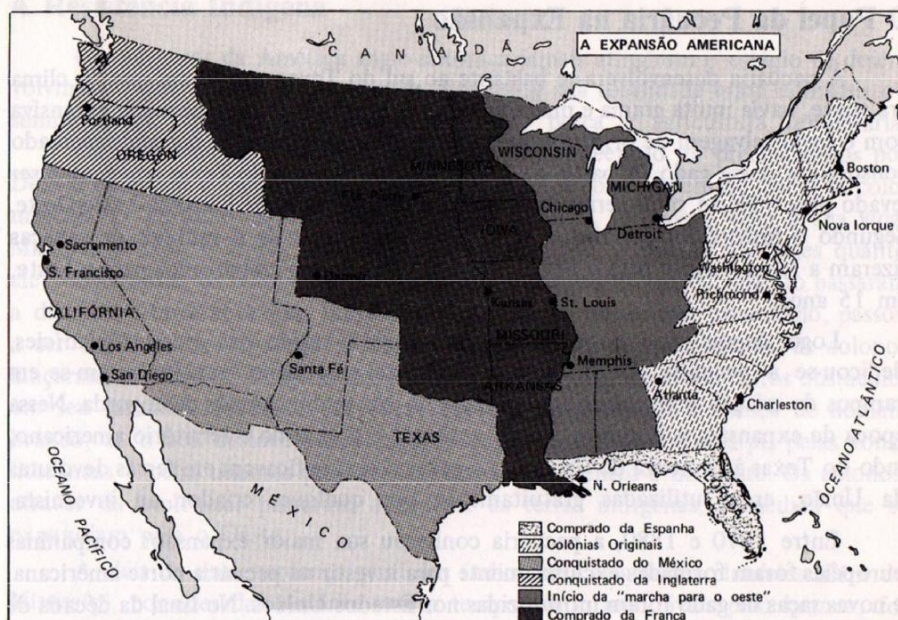
Territórios adquiridos pelos Estados Unidos

setenta anos, isto é, em 1860, esta cifra se elevou para 31 milhões, para os quais a imigração européia contribuiu com mais ou menos cinco milhões, durante o mesmo período. Essa massa humana irá ocupar e colonizar o oeste, formando um triângulo econômico: o leste industrial, o oeste agrícola e o sul algodoeiro.

Em meados do século XIX, quando os limites dos EUA atuais estavam praticamente concluídos, a área to-

tal do território atingia cerca de 7.800.000 km², dos quais 5.600.000 km² eram de domínio público. A primeira questão que se colocou na expansão para o oeste foi a de estabelecer normas para sua ocupação. No ano de 1787, através do *Edito do Noroeste* estabeleceu-se a base do sistema administrativo e político para a ocupação do oeste e sua integração na União. Segundo aquela lei essa integração seria feita pela constituição de novos

Figura 23 – Página 103 – História da América – Cáceres



A grande afluência para o Oregon, na realidade, só começou depois que os caçadores falaram a seus familiares do Leste sobre a fertilidade tanto da Califórnia — que ficava ao sul do Oregon e que pertencia ao México —, como do Oregon, para onde muitas cabeças de gado foram levadas mais tarde. O resultado do afluxo foi que em 1846 um número considerável de americanos habitava a região: 10 mil fixaram-se no Oregon, e 700 na Califórnia.

O Oregon era disputado pela Inglaterra e pelos Estados Unidos, os quais compraram a região em 1846, depois de estabelecer um tratado com a Inglaterra; em 1849 o Oregon tornou-se território americano e foi elevado à categoria de estado dez anos mais tarde.

A Califórnia — A Corrida do Ouro

Dois fatos significativos ocorreram em 1848 na Califórnia: sua anexação ao território americano e a descoberta do ouro que provocou uma imigração expressiva. Americanos e europeus de todas as profissões chegavam diariamente à Califórnia. Por isso, sua população quase se quadruplicou entre 1850 e 1860. Acampamentos surgiam por toda a Califórnia, muitos dos quais deram origem a cidades. Com a mineração, a Califórnia transformou-se “de romântica comunidade de rancheiros espanhóis-americanos numa apressada e populosa comunidade anglo-saxônica”.

Figura 24 – Página 193 – História da América – Campos

O abastecimento de mercadorias norte-americanas era deficiente, pois os Estados Unidos destinavam a sua produção ao mercado interno e à Europa em guerra. Além disso estava diminuída a capacidade de importar dos latino-americanos, uma vez que a crise das exportações, devido à guerra, implicou na diminuição das divisas. Esse conjunto de fatores abriu caminho às tentativas de industrialização no continente.

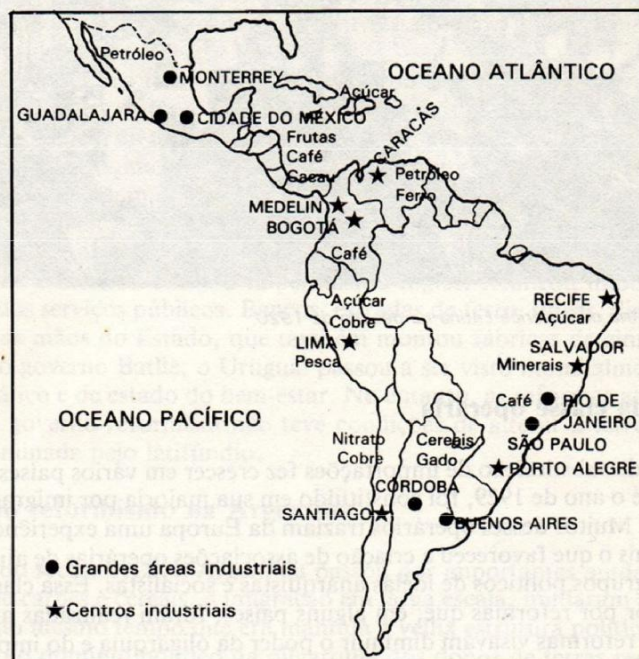


Fig. 61 : América Latina — MAPA ECONÔMICO DOS SÉCULOS XIX e XX.

A indústria de substituição de importações

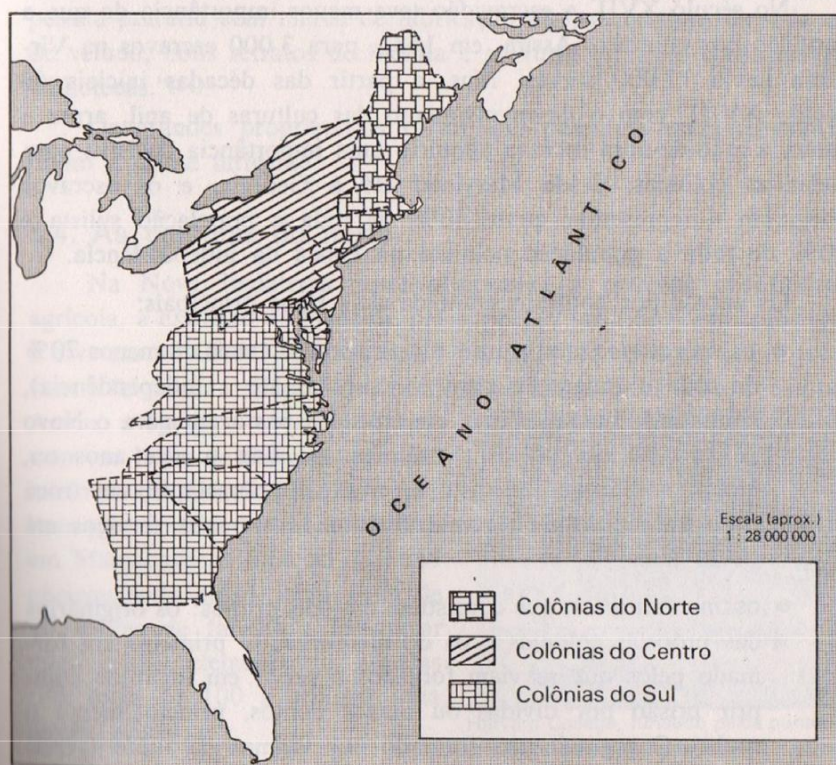
Em alguns países da América Latina, existia um mercado interno que devia ser atendido num momento em que as importações entravam em crise. Os bens de consumo até então importados passaram a ser fabricados por indústrias nacionais ampliadas ou instaladas naquele momento.

Os capitais para a ampliação da indústria vieram do setor agrícola que, dada a crise das exportações, estava impossibilitado de expandir-se. A indústria de bens de consumo tornou-se uma opção para investimento de capitais por parte dos grandes fazendeiros e, dessa forma, a classe dos empresários industriais passou a ter ligações profundas com a aristocracia rural.

Figura 25 – Página 83 – História da América – Nadai & Neves

Flóridas) — onde seriam úteis à sua Metrópole, em lugar de se estabelecerem no coração da América, fora do alcance do Governo, onde em vista da grande dificuldade de obter mercadorias européias seriam forçados a comércio e manufaturas em infinito prejuízo da Grã-Bretanha.”(32).

Por volta de 1750, as 13 colônias inglesas estavam habitadas por quase 1 milhão e 500 mil pessoas, que ocupavam a costa atlântica em toda a sua extensão, desde o Vale Androscoggin até St. Johns. Cada colônia possuía características próprias, a despeito da unidade lingüística e da coexistência de algumas instituições básicas. De todo modo, podiam ser reunidas em três grupos bem definidos: o da Nova Inglaterra (colônias do norte), o da Virgínia (colônias do sul) e o das colônias do centro.



(32) Id., *ibid.*, pág. 29.

reprodução de seus mapas do que de suas imagens. Como vemos na Figura 22, os mapas são reproduzidos em tamanho adequado para sua leitura e interpretação. Nenhum dos livros analisados explicita as fontes de onde foram extraídos os mapas.

Após uma cuidadosa análise dos aspectos formais dos quatro livros didáticos em questão, chegamos à conclusão de que os livros com melhor qualidade visual são os dois que foram publicados pela Editora Atual: o de Raymundo Campos e o de Luiz Koshiba e Denise Pereira. Ambos têm tamanhos maiores, imagens reproduzidas em tamanho adequado e páginas diagramadas de forma a facilitar a leitura. O livro de Cáceres, como vimos na Tabela 2, é o que traz o menor volume de imagens, o que o torna um livro visualmente cansativo. Finalmente, o livro de Nadai e Neves traz uma boa proporção de imagens, mas sua diagramação é bastante ruim, tornando o livro pouco atrativo para leitura. As condições de produção dos livros didáticos analisados no que concerne a sua materialidade, e se expressam na forma de impressão do objeto, revelam ainda as limitações de ordem técnica, e as possibilidades daquele momento. O uso de cores; a qualidade e quantidade das imagens; o uso de mapas; a reprodução de fontes; dentre outros elementos estão limitados pelas condições de produção do momento.

Por outro lado, a escolha das imagens, mapas e demais elementos visuais que compõem a diagramação revelam um maior apuro das coleções produzidas pela Editora Atual. Elas traduzem de alguma maneira, talvez ainda de forma incipiente no meio editorial, a tentativa de produzir obras cujo texto escrito estive em relação coerente e forte com os conteúdos históricos trazidos pelas imagens e a diagramação. Nesse sentido, são coleções que expressam melhor as ideias de lutas e resistências como marcas da História da América, tal como destacado pelo currículo proposto.

3.2 Conteúdo Histórico Escolar

Para a análise do conteúdo histórico escolar tomamos cada livro didático em separado e ao final fizemos comparações entre eles. Por análise do conteúdo entendemos as concepções de História e ensino de História que fundamentam o trabalho de seleção, organização e apresentação dos conteúdos a serem ensinados.

Já na Apresentação do livro didático de Koshiba e Pereira podemos compreender alguns preceitos que guiam os autores. Em um breve primeiro parágrafo, eles falam

sobre a História da América ter sido deixada de lado por um tempo e afirmam que “o estudo da dinâmica interna do continente americano é essencial para a compreensão das relações que configuram o mundo atual”. Fala-se na relação da América com o mundo, mas não frisam as relações com o Brasil. Em seguida, escrevem dois parágrafos mais longos, fazendo uma defesa do ensino para o pensamento crítico. Defendem que o ensino de História não deve ser feito como “mera descrição cronológica”, mas como fatos que conversem entre si. Por isso afirmam que a História Geral aparecerá como pano de fundo à História da América. Portanto, a História necessita ser compreendida e explicada como uma relação entre acontecimentos. Percebe-se também a ideia de que esta explicação exige conexões entre as partes e o todo, entre o cenário regional e o geral, entre processo geral e as realidades específicas.

A divisão dos capítulos do livro é feita seguindo exatamente o que sugere a Proposta Curricular, e dentro deles há outros subitens. Ao pensar os sujeitos que aparecem no livro, percebemos que aqueles que fazem a História não representam os vultos heroicos tradicionais, mas uma diversidade de sujeitos, inclusive elementos históricos processuais e estruturais. No capítulo 1, por exemplo, “O sentido da colonização europeia na América”, o texto inicia com a crise do feudalismo, para criar o contexto da expansão ultramarina europeia, que levará ao Antigo Sistema Colonial. Quando os autores escrevem sobre a colonização, se utilizam da palavra “descobrimento”, endossando a tese de que Cristóvão Colombo não tinha ideia de onde estava quando chegou à América pela primeira vez. Os sujeitos que “fazem a História” são os europeus, desde o feudalismo até o “descobrimento”. Quando entram os indígenas, os autores utilizam imagens de autoria indígena (Figura 25), numa tentativa de valorização destes povos, mas isso não se reflete no texto, que dedica não mais do que um parágrafo às sociedades pré-colombianas. No caso dos indígenas brasileiros, o tratamento é ainda marcado pela ideia de civilização, que hierarquiza os povos e culturas: “Ao contrário dos índios que habitavam o Brasil, os astecas e os incas possuíam um elevado grau de civilização e tinham erigido, graças à conquista de vários povos, verdadeiros impérios dotados de estruturas complexas” (P. 11).

No trecho sobre a Independência do Brasil também há o silenciamento de sujeitos quando os autores escrevem que esse foi um processo de caráter não-violento, ignorando todas as revoltas populares do Brasil Colonial e do período da Regência. Além disso, escrevem que “quando, em 1888, a Lei Áurea foi assinada, a escravidão foi abolida sem

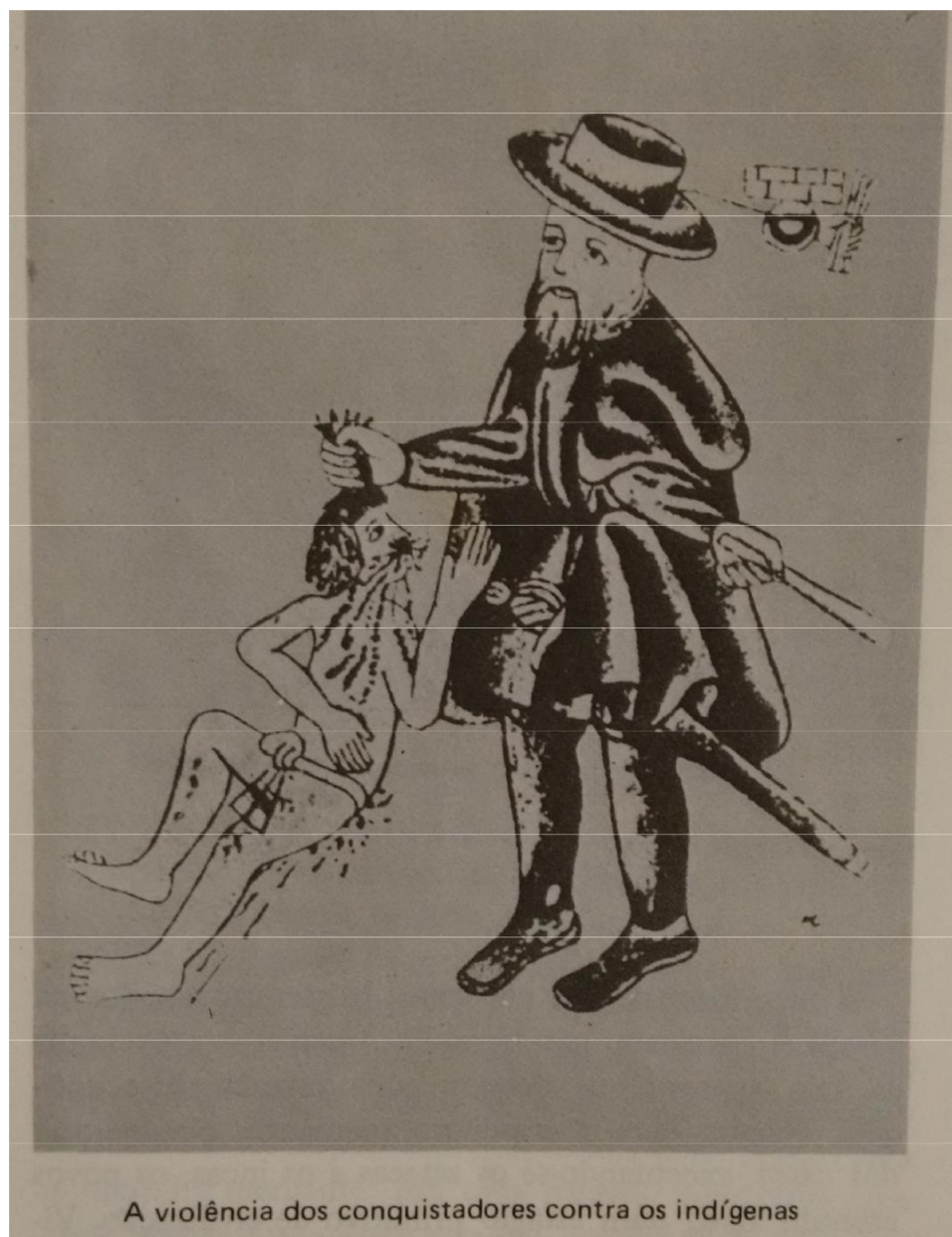
grandes traumas”, silenciando também todas as lutas dos negros escravizados e dos abolicionistas antes e também depois da assinatura da Lei Áurea. A questão da independência das colônias espanholas também é tratada assim, protagonizada somente pela elite crioula (filhos de espanhóis) e seus grandes heróis: O’Higgins, San Martín, Bolívar, Hidalgo e Morelos. Da mesma forma acontece quando o livro traz o tema da expansão para o oeste dos Estados Unidos. Os autores dizem: “O maior perigo que os pioneiros vão enfrentar será o índio. Não que ele não existisse no território já conquistado. Mas a oeste do Mississipi os índios eram realmente mais perigosos” (P. 65). Ou seja, o índio só aparece como um obstáculo a ser vencido pelos “pioneiros”, não se fala em quem eram esses povos, qual era sua cultura e muito menos no massacre da população indígena que aconteceu.

Pode-se dizer, então, que a concepção de América que permeia o livro de Koshiba e Pereira é a de um continente construído pelo europeu, em conflito com o indígena e com o negro, mas construído pelo homem branco, pois ele é o sujeito desta História. Mesmo nas duas páginas dedicadas à “questão indígena” (mesmo termo que aparece na Proposta), os indígenas são tratados todos como um só, “o índio”, desconsiderando-se que há milhares de grupos indígenas em toda a América, e são todos passivos a políticas governamentais e à ação do capital. A abordagem da “questão do negro” é feita da mesma forma. Fala-se do negro como sujeito passivo e sofrido, nada mais. Neste quesito o livro segue muito bem a Proposta, uma vez que ao indígena e ao negro dedica menos de 3 dentre suas 166 páginas.

O próximo livro que analisamos é o de Elza Nadai e Joana Neves. Em sua Apresentação, as autoras fazem uma descrição dos assuntos que serão temas de cada capítulo e depois a organização deles. Trataremos mais dessa organização no item 3.3 deste capítulo.

O livro de Nadai e Neves não segue a mesma organização de unidades da Proposta. O livro é dividido em oito capítulos: 1) A América Pré-Colombiana; 2) Colonização Europeia na América; 3) O Processo de Independência; 4) A Organização do Estado Americano; 5) Estados Unidos: Economia, Sociedade e Expansionismo; 6) Estados Unidos: Potência Hegemônica; 7) A Formação dos Países Latino-Americanos; 8) A Organização Socioeconômica da América Latina. Ainda há um texto que precede o início dos capítulos e que faz uma reflexão sobre o que é a América e qual é a importância de se estudar a América. As autoras fazem uma explicação geográfica do continente americano, descrevendo sua área e seus limites físicos. E acrescentam:

Figura 26 – A violência dos conquistadores contra os indígenas – Koshiba & Pereira



Fonte: KOSHIBA, PEREIRA, 1979, P. 11

Representa uma unidade geográfica e, atualmente, em que pese a comunicação existente entre as diferentes áreas do globo, possui uma individualidade própria, embora não se possa pensar em homogeneidade interna (P. 7).

A “individualidade própria” de que falam é, provavelmente, sua História em comum, de países colonizados. No entanto, as autoras destacam o “profundo abismo de

desenvolvimento socioeconômico que separa a América do Norte do que se convencionou chamar de América Latina” (P. 8) e defendem que o estudo da História do continente é fundamental para a compreensão das dinâmicas atuais. Mas sua reflexão mais interessante é a de que um dos grandes problemas de se estudar a História dos povos americanos e dos povos não-europeus é o fato de que a historiografia é europeia, “sobretudo para os níveis de 1º e 2º graus”, dizem, que “a Europa aparece como o centro do mundo e, portanto, o eixo da História, em torno do qual gira toda a humanidade”, pressupondo “a América como uma resultante histórica da Europa”. Fazem, ainda, a crítica da designação dada aos períodos da História da América: América Pré-Colombiana, “indicando o período em que os europeus ainda não haviam estabelecido contato com o continente”, América Colonial, “para a fase de domínio europeu”, e América Independente, “designando a fase em que o continente buscou sua autonomia com relação às metrópoles europeias” (P. 8-9). Surpreende essa reflexão pela época em que foi escrita, em que pouco se criticava o eurocentrismo da historiografia.

A reflexão continua quando as autoras discutem os problemas metodológicos que envolvem o estudo da História da América Pré-Colombiana. Dizem:

O estudo dos povos não-europeus da América, numa fase de desligamento total com os europeus, é quase um exercício de imaginação em que os dados concretos aparecem tão modificados por uma interpretação exterior que recompô-los no seu processo legítimo exige grande dose de abstração (P. 9-10).

De fato, nos anos 1970 era pouco comum apresentar detalhes sobre os povos Pré-Colombianos, uma vez que os estudos eram escassos e o acesso desde o Brasil muito dificultado. As fontes de acesso mais fácil eram e ainda são aquelas traduzidas ou escritas mesmo por europeus, que interpretaram o que escutaram ou o que viram das realidades indígenas. Outra questão metodológica que as autoras discutem é o enfoque, ou seja, se a História dos povos Pré-Colombianos deve ser estudada como uma extensão da História europeia ou como uma realidade individualizada. As autoras reconhecem ser muito difícil realizar um estudo sob o segundo enfoque, mas dizem ser esta a sua intenção neste livro didático.

Quando escrevem sobre as populações pré-colombianas, as autoras utilizam como ilustração um mapa da América que mostra a distribuição geográfica dos principais povos daquele momento. São 14 povos, distribuídos por todo o continente. Essa abordagem é bastante interessante por não excluir os indígenas brasileiros nem os da futura América

Inglesa. No entanto, as autoras fazem em seguida uma classificação destes povos entre os estágios “paleolítico-nômade”, que seriam os povos do Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina, “neolítico”, que seriam os povos do norte da América do Sul, América Central e maior parte da América do Norte, e “civilização”, que seriam os “dois verdadeiros impérios” da América Central e da América do Sul. Essa classificação fere a intenção que as autoras declararam ter em relação ao livro, pois esse conceito de “civilização” é um conceito europeu, que traz um sentido de superioridade dos povos que já atingiram o estágio da civilização, ou seja, estão mais próximos ao que é a “grande civilização europeia”.

A História que prevalece neste livro didático é a História Política, com todos os holofotes voltados aos grandes acontecimentos, protagonizados pelos grandes homens brancos. No entanto, outros sujeitos aparecem no texto, mesmo que em segundo plano. No Capítulo 8, sobre a Organização Socioeconômica da América Latina, as comunidades indígenas aparecem como fundamentais na formação da estrutura agrária de países com grandes populações indígenas, como México, Guatemala, Equador, Peru e Bolívia. Relacionada a essa questão, também aparece a questão da reforma agrária, luta das classes “baixas” latino-americanas, que tiveram vitórias em Cuba e no Chile, em meio a processos revolucionários.

Quanto à História europeia, neste livro ela aparece em segundo plano quando é necessária uma contextualização. Por exemplo, no capítulo sobre a colonização espanhola na América, há um item chamado “Situação geral da Espanha na época da expansão colonial”, que traz fatos da História da Espanha, como a Reconquista, a centralização monárquica e a Inquisição, todos importantes para o entendimento da América colonial. O mesmo acontece ao se tratar das colônias inglesas na América do Norte. A História da Inglaterra, com a Guerra dos Trinta Anos e a Guerra das Duas Rosas, aparece como pano de fundo.

Alguns elementos culturais são inseridos no texto deste livro. No primeiro capítulo, são dedicadas nove páginas aos povos Pré-Colombianos. Dentre essas páginas, são abordados aspectos da cultura, da arte e da religião dos Incas, Maias e Astecas, com várias imagens ilustrativas. Quando abordam a conquista, as autoras citam um verso do poeta chileno Pablo Neruda: “la espada, la cruz y la hambre iban diezmando la familia salvaje” (P. 52). No final do livro, também aparece um item dedicado ao panorama cultural latino-americano, mas ele conta com somente uma página e meia.

A História no livro de Nadai e Neves é concebida, pois, como um processo que envolve diversos atores – brancos, indígenas, negros, mas ainda os atores principais são os homens brancos, os europeus. A América é concebida como um continente com História própria, mas que tem como força motriz a História da Europa.

O terceiro livro a ser analisado é o de Florival Cáceres. A Apresentação do livro não foi escrita pelo autor. São duas citações, uma de duas linhas e outra de três parágrafos. A primeira, do poeta estadunidense Walt Whitman, diz “Os infinitos heróis desconhecidos valem tanto quanto os maiores heróis da História”. A frase simboliza a Nova História, a História dos Vencidos, ou seja, contraria a História positivista que somente dá destaque aos grandes heróis. O trecho citado a seguir é de Edward Hallet Carr, historiador britânico, que fala sobre a condição do historiador como pessoa de seu tempo, “porta-voz consciente ou inconsciente da sociedade à qual pertence”, e não um “VIP no palanque” que observa a História acontecer lá embaixo. Essas citações revelam a concepção de História do autor, mas não apresentam sua concepção de Ensino de História.

A divisão das unidades e dos capítulos deste livro são muito diferentes do que é indicado na Proposta. São estes: Unidade I: A colonização da América (Formação, apogeu e declínio do Feudalismo; A expansão marítima, comercial e colonial europeia; Os fundamentos da colonização da América; A colonização da América Espanhola; A colonização portuguesa; A colonização inglesa; A colonização holandesa; A colonização francesa; A crise do Sistema Colonial); Unidade II: As Independências Americanas (A Independência dos E.U.A.; A Independência da América Espanhola; A Independência do Haiti); Unidade III: Os E.U.A. após a Independência (Aspectos significativos da vida política; A marcha para o Oeste; A Guerra Civil americana; O expansionismo dos E.U.A. após a Guerra Civil; Os E.U.A. na Primeira Guerra Mundial; A crise econômica de 1929, o New Deal e sua repercussão mundial; A Segunda Guerra, a consolidação da hegemonia americana e a Guerra Fria; Unidade IV: América Latina (A impossível unidade latino-americana – a formação das atuais nações; A dependência latino-americana: a herança colonial; Política e sociedade latino-americana; A cultura latino-americana: importação e criação; Estudos de caso: Argentina, México, Paraguai e Venezuela). Dentre as 281 páginas do livro, somente 138 páginas, menos da metade, são dedicadas à História da América Latina.

Ao iniciar o livro com a História do feudalismo, formação, apogeu e declínio, o autor demonstra ver a História da América como um apêndice da História da Europa. Ou seja, acredita que é preciso uma introdução minuciosa sobre o feudalismo, o renascimento, o absolutismo e o mercantilismo para se compreender a História da América, que aconteceu como uma expansão da Europa, e não como um fenômeno único que teve igual participação também dos africanos e dos indígenas. Confirmamos essa hipótese ao analisar o capítulo destinado à colonização espanhola: são somente três páginas dedicadas aos povos indígenas, e os que aparecem são só os Incas, os Maias e os Astecas. No capítulo sobre a colonização portuguesa não há menção aos povos indígenas antes da chegada dos europeus.

Os sujeitos históricos que aparecem em destaque no livro são os grandes heróis, apesar do discurso da Apresentação do livro ser outro. O povo aparece como “questão do negro” ou “questão indígena”, não aparece como agente dos processos históricos. A única menção de indígenas como sujeitos que encontramos foi no capítulo “A questão indígena na América Latina”, onde se diz que “ocorreram muitas revoltas de indígenas e mestiços contra o domínio espanhol” (P.203). Nada mais.

Quanto à concepção de América que permeia este livro didático, nos chama a atenção o capítulo 2 da Unidade IV: A dependência latino-americana – a herança colonial. Esse capítulo faz clara referência à teoria da dependência, formulada na década de 1960 por um grupo de estudiosos organizados em torno das ideias marxistas da Universidade de Brasília (UnB). Segundo essa teoria, as condições socioeconômicas precárias da América Latina se explicam pela reprodução do sistema capitalista na periferia mundial, o que significa que não haverá um desenvolvimento contínuo do capitalismo nessa região como houve na Europa e nos Estados Unidos. Cáceres define, então, a América Latina como uma realidade histórico-social, por sua “forma de inserção, como área periférica, durante a emergência do modo capitalista de produção, na sua fase colonial, e, atualmente, na fase imperialista do capitalismo”, que tem “dependência aos centros hegemônicos” (P. 184). A essa introdução seguem os capítulos sobre as “tentativas de desenvolvimento autônomo” do Paraguai, da Argentina e do Brasil. Todas fracassaram, segundo o autor.

O que concluímos sobre o livro didático de Cáceres é que ele apresenta uma tese sobre a América Latina, e sua tese é de que este é um continente fracassado. Seu povo não é sujeito de sua história e transformações não são possíveis.

O último livro que analisamos é o de Raymundo Campos. Em sua Apresentação, ele diz que o objetivo do livro é o estudo dos períodos moderno e contemporâneo da História da América, desde o momento em que “a América foi integrada no processo de desenvolvimento do sistema capitalista que teve a sua origem na Europa Centro-Occidental”. E escreve, sobre a América Latina e seu povo:

O processo histórico na América Latina apresenta-se como resultado da evolução das sociedades locais, mas é também o retrato da dependência do continente em relação aos países desenvolvidos. Grande parte dos fatos mais importantes da história latino-americana resultou de mudanças nos países centrais do mundo capitalista. Ser sujeito da sua própria história é o grande e trabalhoso objetivo dos povos da América Latina dos dias de hoje. (Apresentação)

O livro de Campos é dividido em cinco unidades: Introdução, O Sentido da Colonização, O Processo da Independência, Os Estados Unidos nos Séculos XIX e XX e A América Latina nos Séculos XIX e XX. Em sua Introdução, o autor aborda um tema clássico no início de livros didáticos: o que é o estudo da História. Escreve sobre as sociedades, o tempo, as divisões da história (modelo quadripartite) e o ofício do historiador. Em seguida, faz uma reflexão intitulada “América: uma Terra de Contrastes”, onde descreve o continente geograficamente e depois pensa a diferença entre “as duas Américas”. Sua primeira reflexão sobre a América Latina é uma citação: “O continente que se especializou em perder”. Campos diz que a frase é de autoria de um historiador, mas não cita seu nome. Daí em diante seu texto discorre sobre o subdesenvolvimento da América Latina em relação aos Estados Unidos, citando renda per capita, índices de mortalidade e natalidade, taxas de analfabetismo etc. Coloca, então, o que chama de “questão fundamental”: “como e por que as duas Américas chegaram a resultados tão diversos após quase cinco séculos da chegada dos europeus ao Novo Mundo?” (P. 9). Ele se propõe, portanto, a responder a essa questão ao longo de seu livro.

Na primeira Unidade, chamada “O Sentido da Colonização”, Campos insere um capítulo sobre a Europa no fim da Idade Média, um capítulo sobre a política mercantilista e um capítulo sobre a expansão marítima. Só no capítulo 4 da Unidade I é que o assunto será a América antes de Colombo. São dedicadas oito páginas às grandes civilizações Pré-Colombianas: Incas, Maias e Astecas. Mais à frente, quando escreve sobre o processo de independência, Campos dedica um item à situação dos mestiços, índios e negros na América Espanhola, além de escrever sobre a rebelião do curaca peruano Tupac Amaru II contra as

más condições de trabalho nas minas e plantações. Os grandes heróis das Independências, como um todo, são, no entanto, os crioulos: Bolívar, Morelos, San Martín etc. Para a Independência do Haiti, onde os heróis foram os negros, é reservado um pequeno item ao fim do capítulo.

Apesar destas deficiências, diferentes sujeitos históricos são abordados no livro de Campos. Os indígenas da América Inglesa aparecem em um item denominado “Índio bom é índio morto”, uma alusão irônica e trágica à forma como os “pioneiros” pensavam enquanto avançavam em sua expansão para o Oeste. Também aparecem no texto os pequenos agricultores e os operários. Os agricultores são citados na rebelião dos agricultores estadunidenses nos anos 1860. E os operários aparecem no movimento dos sindicatos após a Guerra Civil. Por último, aparecem os mineiros das minas de carvão da Pensilvânia, que realizam uma grande greve em 1873.

A abordagem historiográfica do livro didático é focada na História Política e na História Econômica. Além dos grandes fatos políticos, o autor dá ênfase a dados e índices relacionados aos avanços econômicos dos países, aos índices populacionais, ao crescimento das multinacionais etc. Apesar disso, é um livro que consegue abordar diferentes sujeitos históricos e inferir-lhes protagonismo. Podemos dizer que sua intenção declarada na Apresentação do Livro foi cumprida: entender como as duas Américas chegaram a resultados tão diversos. Esse é um questionamento socioeconômico, que o autor abordou bem ao longo do livro.

Ao comparar os conteúdos históricos escolares de todos os livros analisados, podemos dizer que todos eles seguem, de uma maneira ou outra, a Proposta Curricular de História da América para a 1ª série do 2º grau. O único livro que segue rigorosamente as unidades e conteúdos propostos é o de Koshiba e Pereira. Este aspecto não traduz por si a qualidade da obra, tampouco queremos dizer que um bom livro didático é aquele que segue rigidamente o currículo prescrito. Os exemplos que elegemos revelam apropriações diferentes dos autores do currículo proposto, e uma forma de diálogo particular com a historiografia que embasa a proposta, com aproximações e distanciamentos segundo as concepções dos autores. Talvez possamos atribuir a maior aproximação de Koshiba e Pereira com a historiografia e concepções que embasavam a Proposta por serem autores mais próximos da academia, quando comparados com os demais, com exceção das professoras

Nadai e Neves, e que tinham interesse em difundir novas concepções e estudos. Mas, um juízo sobre isso não deve ser feito às pressas, ou apenas considerando tópicos de conteúdo.

Se voltarmos nosso olhar para os sujeitos históricos que aparecem nos livros e como eles aparecem, o livro que teve mais sucesso ao incluir outros sujeitos além dos grandes heróis homens brancos foi o de Raymundo Campos. Elza Nadai e Joana Neves parecem ter tentado fugir deste padrão, como escrevem em seu primeiro capítulo, mas não obtiveram muito sucesso. Daí podemos perceber que o conceito de América de todos os autores ainda é de um continente dependente, vitimizado pela colonização, e que não tem forças para resistir.

Os fatos e processos históricos são muito semelhantes em todos os livros. Campos e Cáceres são os autores que dão mais destaque à História da Europa, iniciando seus livros com textos sobre a Baixa Idade Média e o feudalismo. Os livros de Koshiba e Pereira e de Cáceres são, no entanto, aqueles que mais tratam a História da América como mero apêndice da História europeia. O estudo revela os limites e tensões entre a historiografia didática, a historiografia que fundamenta os currículos propostos e a historiografia acadêmica. Visão eurocêntrica, ainda dominante na maioria dos estudos, prevalece mesmo naqueles que buscam denunciar a exploração do continente na lógica capitalista e imperialista.

Todos os autores procuram, de uma forma ou de outra, defender o ensino crítico da História. Como veremos no item 3.3, suas questões procuram levar o aluno a refletir e relacionar fatos históricos. No entanto, é possível ver claramente, em uns livros mais do que em outros, o viés de pensamento dos autores. Isso não é um problema, pois como já colocou Cáceres em sua Apresentação, o historiador é uma pessoa de seu tempo. Mas é preciso, então, que o professor e o aluno tenham consciência dessas características do livro didático. Sobre este ponto ainda é importante frisar que o currículo em ação possui ligação, mas não se resume ao livro didático e ao currículo prescrito. Infelizmente, nos limites desse trabalho não pudemos aferir os usos do livro didático na sala de aula.

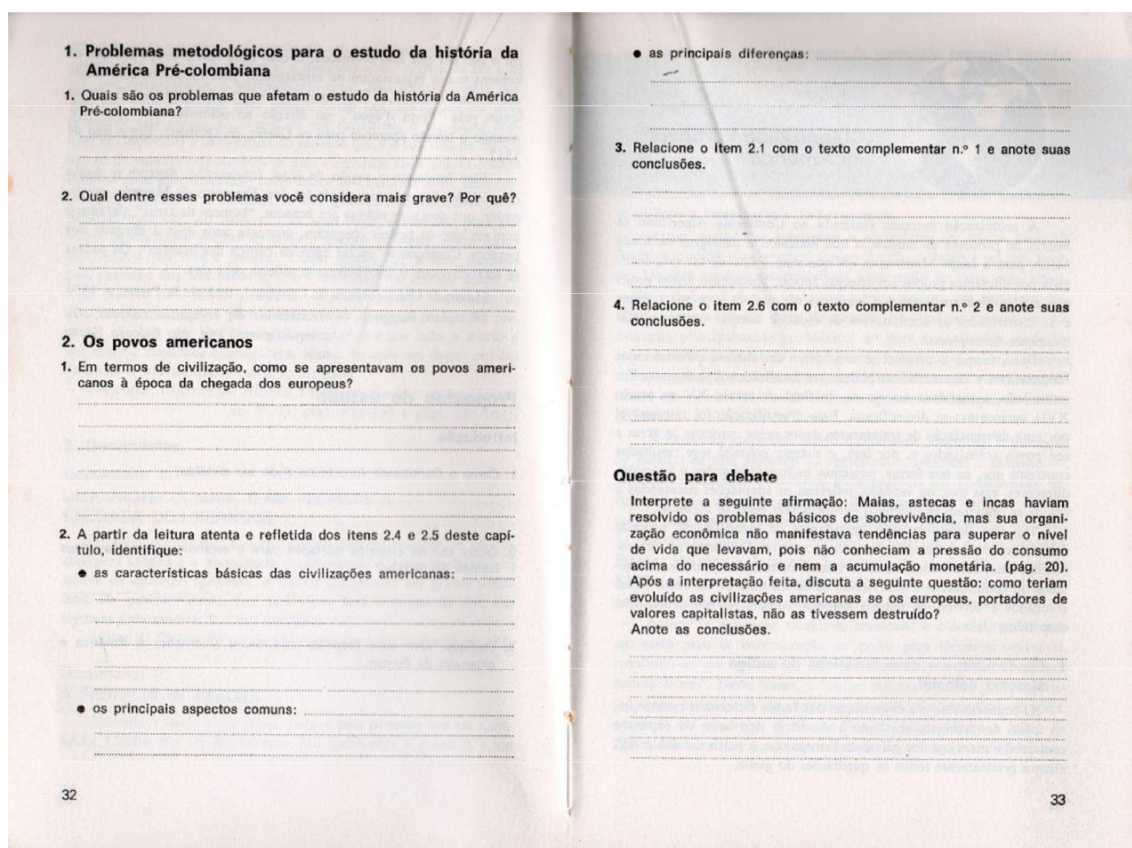
3.3 Conteúdos Pedagógicos

Os livros didáticos possuem propostas de aprendizagem, que podemos denominar de conteúdos pedagógicos. Eles indicam escolhas sobre métodos de aprendizagem realizadas pelos autores e/ou equipe editorial. No discurso os autores defendem um ensino

crítico. Podemos verificar o que é aprender na perspectiva do ensino “crítico” não apenas pela abordagem dos conteúdos históricos, mas também pelos exercícios e atividades propostos aos estudantes. Para este item não analisaremos os livros separadamente, pois seus conteúdos pedagógicos não apresentam muitas diferenças.

Três livros apresentam o recurso de síntese após cada capítulo. Cáceres chama de “síntese”, Campos chama de “resumo” e Koshiba e Pereira chamam de “retenções”. Nadai e Neves não se utilizam desse recurso. Nesta síntese que os autores fazem, eles destacam os pontos mais importantes que foram tratados naquele capítulo. É um recurso para que o aluno estude antes das avaliações, para recordar o que já estudou.

Figura 27: Páginas 32 – 33 – História da América – Nadai & Neves



Fonte: NADAI; NEVES, 1979, P. 32-33

No livro de Nadai e Neves, as autoras acrescentam “leituras complementares” ao fim de cada capítulo, que são textos historiográficos ou documentos históricos. No capítulo que trata dos povos Pré-Colombianos, por exemplo, a leitura complementar traz o “mito da criação do Homem entre os astecas”, retirado do livro “História Universal: América Pré-Colombiana”, de Laurette Séjourné, seguido por dois documentos: “Uma profecia maia teria previsto a chegada dos brancos” e “A profecia se realiza”, ambos retirados do livro “Mecanismos da conquista colonial”, de Romano Ruggiero (1973) (NADAI; NEVES, 1979, P. 28-31). À leitura complementar seguem as “Propostas de Estudo”, que são atividades para o aluno refletir o que foi lido no capítulo e na leitura complementar. Neste capítulo, sobre os povos pré-colombianos, há questões que pedem para que o aluno relacione o texto principal do livro didático com os documentos apresentados na leitura complementar (Figura 26). Ou seja, há uma preocupação com a leitura cuidadosa e interpretação dos documentos.

Essas mesmas características encontramos em Campos e Koshiba e Pereira, como podemos ver nas Figuras 27 e 28. Os três livros que apresentam questões ou exercícios ao final dos capítulos mesclam questões objetivas, cuja resposta só depende de o aluno encontrar uma informação no texto principal, e questões interpretativas, em que o aluno terá que refletir e relacionar. Koshiba e Pereira sugerem também temas de redação em todos os capítulos, além dos exercícios e da análise dos documentos.

No livro de Cáceres não há nenhuma proposta de exercícios, leitura de documentos ou redação. Mas ele apresenta ao final do livro um glossário, contendo explicações de palavras mais difíceis ou de conceitos, como capitalismo, modo de produção etc. Ao final dos livros de Koshiba e Pereira e de Campos também encontramos um “Vocabulário”. No livro de Nadai e Neves não há glossário ou vocabulário, mas há uma bibliografia comentada bastante extensa, com 12 páginas.

Uma das fortes características da Proposta Curricular de História da América é o trabalho com documentos, em uma acepção ampliada do termo. De alguma forma os livros didáticos reverberam isso, trazendo, como vimos acima, trechos de autores da historiografia e documentos de época. Mas, os modelos pedagógicos tradicionais ainda não são rompidos. Os exercícios são colocados após cada capítulo, na forma de questões objetivas, ou como questões de interpretação de textos ou documentos. São escassas as iniciativas de atividades que exigem maior cuidado com o tipo de texto apresentado, e mais ainda as que fazem

atividades com imagens. As atividades de pesquisas em outras fontes de informação, ou indicações para estudos especiais sobre temas não aparecem nas obras didáticas.

Trata-se de mais elemento que revela as dinâmicas e interações entre as proposições curriculares e a produção didática. As propostas de mudanças sobre os métodos de ensino e aprendizagem acompanham de forma e ritmo diferente às mudanças dos conteúdos. O método do questionário, com questões fechadas e respostas previsíveis parece prevalecer, o que reforça o modelo de ensino. Bittencourt (2011) assinala isso como uma condição intrínseca na relação entre métodos e conteúdos no ensino de História reforçando tradições.

Figura 28: Página 112 – História da América – Campos

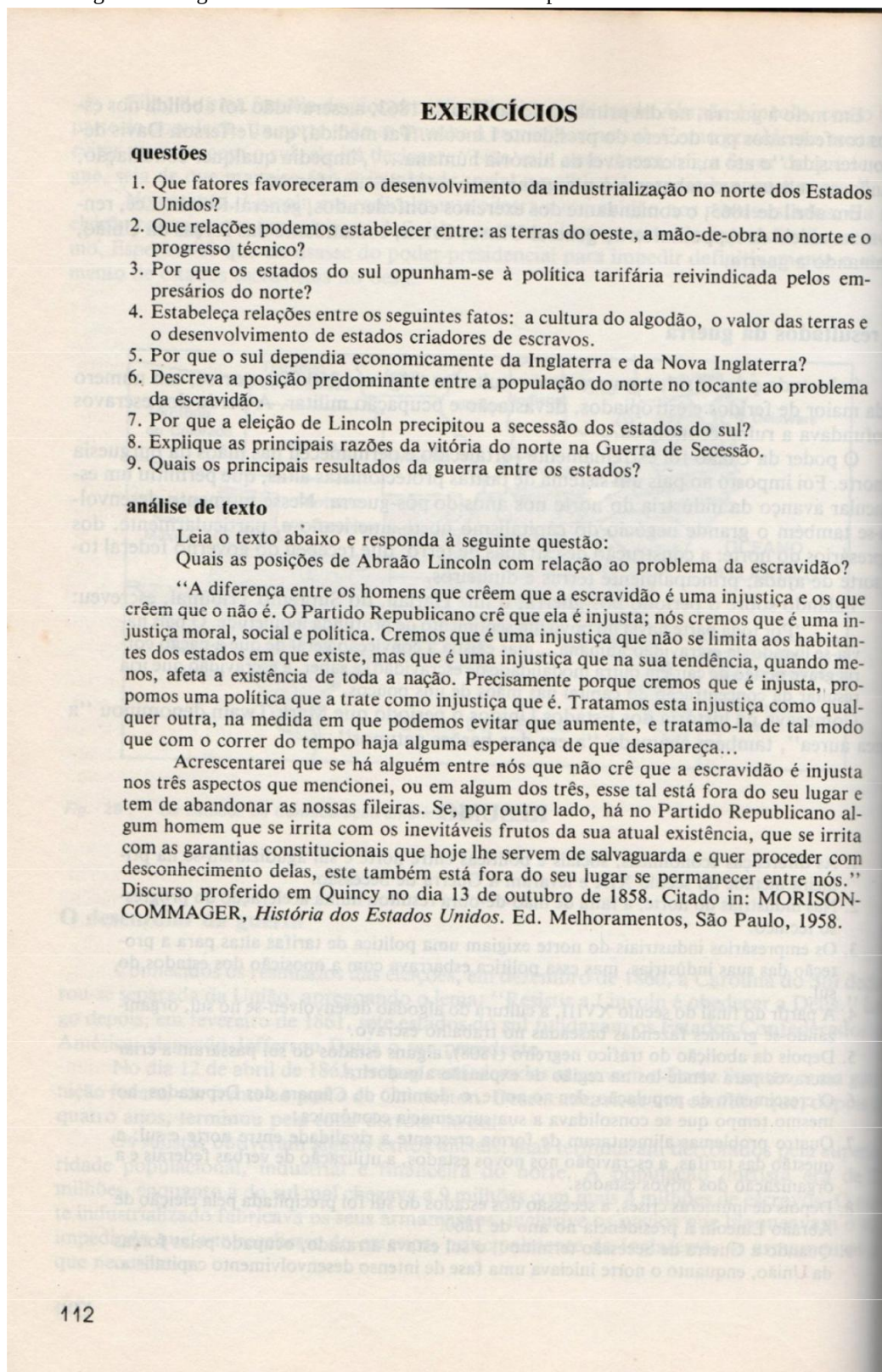


Figura 29: Página 46 – História da América – Koshiba & Pereira

EXERCÍCIOS

1. Qual a contradição básica do Antigo Sistema Colonial?
2. Por que o movimento de independência não implica necessariamente na revolução social? Qual a razão de ambos os eventos terem ocorrido no Haiti?
3. O que explica a manutenção da unidade territorial do Brasil após a independência?
4. Relacione as etapas da ruptura colonial da América espanhola com as variações conjunturais na Europa.
5. *Temas de Redação*
 1. O movimento libertador no México: de Hidalgo a Iturbide.
 2. Aspirações emancipacionistas e conservadorismo crioulo.
6. Leia o texto com toda a atenção e responda as questões formuladas.

As guerras pela independência da América espanhola, como esclareceu mais tarde Simon Bolívar, o Libertador, tiveram por causas "as Leis das Índias, o governo dos velhos chefes executivos, a influência da religião e do domínio estrangeiro. . . a ferocidade de nossos inimigos e nosso temperamento nacional". Como sucedeu no Haiti, essas guerras, que se prolongaram de 1808 a 1825, foram lutas civis. A princípio, o objetivo comum dos chefes de resistência foi um grau maior de autonomia dentro do império espanhol. Só se deu a ruptura definitiva depois que a queda da monarquia espanhola veio pôr a nu as divergências cada vez mais sérias entre os americanos e a mãe-pátria, e depois que hábeis propagandistas, como Antonio Nariño, Mariano Moreno e Bolívar, fizeram explodir em torrente impetuosa o reprimido descontentamento das colônias. Foi preciso a esses líderes, não só vencer a apatia com que seus compatriotas encaravam as transformações revolucionárias, mas também sua genuína fidelidade ao domínio da Espanha, cujas tradições se haviam enraizado profundamente no espírito e no sistema de vida americanos.

As juntas revolucionárias organizadas originariamente com uma finalidade defensiva: resistir às pretensões do governo-títere instalado na Espanha por Napoleão. Mas, embora afirmassem desejar a restauração da autoridade de Fernando, muitos de seus atos apontavam para a independência. Convenceram-se de que a política imperial da Espanha, fosse ela conduzida pelo rei ou pelas Cortes, era invariavelmente formulada de maneira a fazer da Coroa, dos agentes da Coroa e da metrópole os principais beneficiários. Bolívar chegava a queixar-se, com o fervoroso exagero de um revolucionário, de que os súditos americanos da Espanha eram proibidos de "plantar gêneros europeus, armazenar produtos que constituíam monopólios reais ou montar fábricas de um tipo que a

própria Península não possui". O sistema imperial da Espanha afigurava-se-lhes incorrigivelmente doutrinário e anacrônico. Todas as reminiscências das atitudes independentes já tomadas foram postas a serviço do movimento de secessão — os anteriores levantes contra o rei e os seus vice-reis, os atos de resistência aos influxos estrangeiros, todas as conspirações e todos os movimentos que tendiam a dar aos americanos uma experiência comum e inconfundível. As tendências separatistas de três séculos de História concentravam-se agora para criar e justificar um espírito de rebelião.

Todos os domínios espanhóis da América, com exceção da Guatemala e do Peru, revoltaram-se quase simultaneamente. Em alguns casos as revoltas irromperam nas províncias, mas em geral se iniciaram como movimentos urbanos, difundindo-se depois no interior, e seu êxito dependeu, por via de regra, do caráter da liderança crioula nas cidades e do apoio que receberam nos distritos rurais. À proporção que as rédeas da autoridade escorregavam das mãos do monarca espanhol, eram apanhadas pelos *cabildos* das cidades americanas. Esses *cabildos* assumiram e exerceram a soberania que o rei havia abandonado. Era nas cidades que os crioulos tinham mais vívida consciência das pressões econômicas, políticas e sociais do sistema imperial espanhol e assistiam de perto à escandalosa corrupção dos funcionários da Coroa. Quando a opinião pública das cidades se cristalizava em favor da resistência, seu veículo de expressão costumeiro vinha a ser o *cabildo*, onde as idéias populares podiam ser debatidas e as decisões se tomavam pelo voto de todos os membros. No protesto que se avolumava contra as restrições imperiais, o *cabildo* colocava-se muitas vezes na vanguarda, reassumindo o seu papel dos primeiros tempos, que era o de ser o porta-voz de uma província inteira. Esses conselhos representavam as oligarquias urbanas locais, compostas na maioria de crioulos, contra a Coroa e os seus funcionários. Foi deles que surgiram as juntas revolucionárias.

Dozer, D. *América Latina: uma perspectiva histórica*. Porto Alegre, Ed. Globo, 1974

- a. Quais as idéias centrais do texto?
- b. O que significa o "descontentamento das colônias"?
- c. Caracterize o movimento da revolta na América espanhola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a América Latina territorial e política, ela não é unitária, mas múltipla; não é coesa, mas dividida; não é coerente, mas dispersa; não é unida, mas desunida – não é, enfim, monolítica, mas diversificada. Cabem todos os países reais e imaginários: México, Brasil, Argentina, Uruguai, Comala (de Juan Rulfo) e Macondo (de García Márquez). Ainda bem que a todos ela acolhe – e se dermos espaço à imaginação caberia também a Pasárgada de Manuel Bandeira. (COSTA, 2008, P. 13-14)

Porque eu acho que a América Latina, de alguma maneira, ela é simbólica. A América Latina tem um lugar para reflexão sobre o que significa ser uma região oprimida, não quero usar a palavra oprimida, mas, enfim, de gente pobre que sofreu tantas injustiças, tanta expropriação. A começar dos queridos índios da Circe, né, que não só no Brasil. Então a América Latina ela é simbólica, é uma história sempre de muita luta, de muita resistência, de muita participação. (PRADO, 2016)

Esses excertos foram retirados de fontes diversas – o primeiro é a introdução de um livro de contos latino-americanos e o segundo é parte da entrevista que fizemos com a historiadora Maria Lígia Coelho Prado. Mesmo assim, ambos expressam ideias muito semelhantes, de uma América Latina que é um símbolo. Um símbolo de resistência, de luta, mas também de desunião, de dispersão. Todas são palavras fortes e intensas. E assim é a América Latina. Por isso, estudar sua História é tarefa árdua, e é tarefa também de muita imaginação, uma vez que os lugares imaginários citados por Costa também permeiam muito da realidade latino-americana. Essa América Latina diversa, múltipla, dividida, é a que defendemos que seja ensinada nas escolas brasileiras.

Durante a dissertação, investigamos o ensino de História da América em sua historicidade no Brasil, passando por momentos em que era disciplina autônoma e outros em que era conteúdo ligado à História do Brasil ou à História Geral. A Proposta e a Coletânea que estudamos aparece em um momento que estudar História da América é um ato de resistência, pois é um momento de Ditadura Civil-Militar, quando as liberdades dos cidadãos foram cerceadas, muitos perseguidos e até mortos. Desta forma, acreditamos ser necessário compreender o motivo por que a História da América significa resistência.

Bittencourt (2011) discute a necessidade de se estudar a História nacional no Brasil. Como já falamos, a disciplina de História esteve, por muito tempo, ligada à ideia de construção de uma identidade nacional. Essa identidade sempre foi construída em relação ao europeu, através do ensino da História europeia em primeiro lugar, colocando-se a História do Brasil como um apêndice – e, mesmo assim, somente a História a partir da colonização. Em períodos de nacionalismo efervescente, a História do Brasil foi algumas

vezes para o primeiro lugar, ganhando destaque nos currículos escolares. No entanto, para Bittencourt, com o objetivo de compreensão dos tempos de globalização, perde-se espaço novamente para a chamada História Geral, ou seja, para a História europeia. Como diz a pesquisadora, “não se trata de negar a importância e o legado da Europa para a nossa História; trata-se, antes, de não omitir outras histórias de nossas heranças americanas e africanas” (BITTENCOURT, 2011, P. 159).

A origem do termo *América Latina* é controversa. Segundo Prado e Pellegrino (2014), o termo pode ter sido cunhado pelo intelectual, político, economista e viajante francês Michel Chevalier, em 1836, em um relato de viagem, ou pelo ensaísta colombiano José María Torres Caicedo, em um poema de 1857. Muitos latino-americanistas defendem a segunda origem, principalmente por seu valor simbólico. O termo sendo ou não uma criação latino-americana, a verdade é que o povo da América Latina se identifica com ele e o utiliza principalmente para se opor a uma identidade colonizadora europeia e estadunidense. O Brasil, no entanto, ainda não se considera latino-americano, sentindo-se talvez mais próximo dos Estados Unidos do que daqueles países com que faz fronteira.

A esta discussão trazemos novamente a reflexão de Laville sobre a “guerra das narrativas”, que ressalta que a História é “a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder” (LAVILLE, 1999). Isso porque a História é uma disciplina capaz de estimular a reflexão e a crítica sobre as sociedades do passado, o que, inevitavelmente, gera reflexão e crítica sobre a sociedade do presente do aluno.

Por que, então, dentre os conteúdos combatidos, ou seja, legados ao esquecimento, está a História da América? Sabemos que este já foi conteúdo oficial, mas que após a LDB de 1961 deixou de ser e nunca mais voltou aos currículos. No depoimento de Maria Lígia Prado também vimos que a História da América Independente era um tabu até mesmo na universidade, ainda mais quando se falava em Revolução Cubana, Revolução Nicaraguense, em lutas contra as ditaduras ou em lutas pela reforma agrária. E quem decidia estudar a História da América Independente eram, em sua maioria, intelectuais engajados politicamente à esquerda, mas também comprometidos com a pesquisa científica.

O ensino de História da América está, pois, ligado à construção de uma memória coletiva que não seja somente ligada à Europa, mas que valorize também os povos originários da América, as origens dos povos escravizados da África e também a História

independente construída por cada país, com todas as suas particularidades. Como já falamos, a América Latina é uma região diversa, e sua História também o é. Como disse Maria Lígia na epígrafe deste texto, é uma região de luta, de resistência e de participação. E ensinar essa História nas escolas é incluir o Brasil nesta identidade onde cabem as mais diferentes identidades, lutas, culturas e línguas.

Esta foi a importância da Proposta Curricular de 1980, que por exigência de sua equipe organizadora trouxe a História da América à tona no ensino de História pelo menos durante os seis anos em que esteve vigente como currículo oficial do 2º grau do Estado de São Paulo. Por isso foi importante compreendermos o caminho acidentado percorrido pela História da América Latina pesquisada na universidade e dos intelectuais brasileiros que se colocam à esquerda no espectro político. Sua luta na universidade inspirou outros pesquisadores e professores da Educação Básica, que se tornaram autores destes documentos curriculares, que trazem não só a História da América, mas uma História da América sob um viés crítico.

A partir da trajetória que acompanhamos da disciplina de História da América, pudemos perceber como ela esteve sempre em segundo plano, perdendo espaço não só para História do Brasil, mas também para História Geral, que, como já discutimos, é a História da Europa. Nas universidades esta realidade não foi diferente, uma vez que até o ano de 1975, quando Maria Lígia Prado se torna professora do Departamento de História da USP, o que se aprendia de História da América era somente aquela História que estava muito ligada à Europa - a colonização. A partir das falas das professoras entrevistadas, percebemos que após a Revolução Cubana, principalmente, instaurou-se um medo generalizado da História da América, como se obter conhecimento sobre uma revolução socialista bem-sucedida fosse gestar uma revolução da mesma natureza no Brasil.

O medo dos apoiadores da Ditadura não estava completamente errado, uma vez que a maior parte dos intelectuais que se interessavam pelo tema eram opositores ao regime e se colocavam à esquerda no espectro político. Estudos contemporâneos como de Cerri e Pacievitch (2016) indicam inclusive que as diferenças políticas entre docentes se revelam mais incisivas na interpretação sobre os períodos ditatoriais da história latino-americana. Isso porque, como já discutimos, a História da América independente é uma História de resistência a regimes opressores, de luta contra a dominação estrangeira e de reafirmação das diferenças e da diversidade. Todos esses valores se chocavam com os valores pregados

pelas ditaduras. No entanto, dentro deste regime foi possível florescer um foco de resistência, que deu origem à Proposta, à Coletânea e também aos livros didáticos que estudamos.

Também pudemos perceber como os currículos são vetores e indutores de mudanças na produção didática, um elemento da explicitação currículo, e do currículo em ação. A proposta curricular deu origem a uma produção didática nova, não inédita, nem tão inovadora, mas que buscou dialogar com o documento e traduzir em forma de manual didático uma proposta curricular inovadora na organização e seleção de conteúdos e propostas metodológicas para o ensino de História da América. Vimos que este processo é marcado por contradições e especificidades entre nas apropriações que os autores fizeram do currículo proposto no texto didático.

Todos os documentos que estudamos possuem espaço para crítica, que foi feita. Mas seu valor histórico e político é inegável, uma vez que todo este conjunto conseguiu ficar em vigência nas escolas paulistas como currículo oficial por pelo menos seis anos. Anos estes em que o Brasil ainda estava em parte sob o AI-5 e em parte passando por uma transição democrática. Pelo menos seis gerações de jovens tiveram a oportunidade de estudar o conteúdo de História da América durante a 1ª série do 2º grau.

O que hoje nossos jovens percebem sobre o passado dos povos e países latino-americanos? Algumas pesquisas como a realizada no projeto “Os jovens e a História no Mercosul” trazem indicações interessantes e inquietantes. Segundo Cerri e Molar (2014) os dados sobre a percepção histórica dos jovens indicam “de forma ampla e em linhas gerais, a concepção de um passado marcado por ditaduras, desgaste político e crises econômicas; um presente inseguro, em que os sujeitos ainda não encontraram um lugar marcante na esfera social; e um futuro que trafega da esperança ao descrédito.” Percebe-se um panorama de incertezas e definições.

Nesse contexto, nas discussões sobre o currículo de História, em especial, sobre a necessidade de suplantar as narrativas eurocêntricas e as propostas tradicionais de ensino e aprendizagem o lugar reservado à História da América ainda merecem forte atenção. Mais ainda que vivemos em forte retomada dos projetos neoliberais e conservadores. Não se trata apenas de usurpar o lugar, o protagonismo da cena europeia, através de uma história vista deste lado do Atlântico. Mas de propor questões sobre o sentido do que significa e pode significar aprender

história sendo latino-americano e entendendo profundamente sua complexa e diversa realidade, suas conexões com o mundo no presente e no passado, com os povos indígenas e africanos e tantos outros; mas tendo sobretudo, compromisso com a transformação de suas injustiças e mazelas.

REFERÊNCIAS

ALLENDE, Salvador. Discurso feito na Universidade de Guadalajara, México, no dia 2 de dezembro de 1972. Disponível em < <http://www.abacq.net/imaginaria/discur5.htm>>. Acessado em 11/11/2016.

ALVES, Tamar Kalil de Campos. **Os percursos do ensino de História da América no Brasil nos currículos de História.**

APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. (org.). **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos.** Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a Educação Brasileira.** São Paulo: Cortez Editora, 1982.

ARIAS NETO, José Miguel; JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco (org.). **Democracia e Autoritarismo: estratégias e táticas políticas.** Vinhedo: Horizonte, 2015.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. As ideias de América, América Latina, latino-americano e o Ensino de História. In: **Em Tempo de Histórias** (PPGHIS/UnB), nº 28, Brasília, Jan-Jul 2016.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras. Coleção Formação de Professores.** Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BEIRED, José Luis Bendicho. A pesquisa de História da América: sua trajetória nas Universidades paulistas (1942-2004). **Revista de História** 153, 2º - 2005, p. 35-52. Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19005>> Acesso em fevereiro de 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. IOKOI, Zilda Marcia Gricoli (orgs.). **Educação na América Latina.** São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo, Cortez. 2011.

_____. Ensino de História da América: reflexões sobre problemas de identidades. **Revista Eletrônica da Anphlac**, nº 4, 2005. Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/anphlac/article/viewFile/1365/1236>> Acesso em fevereiro de 2015.

_____. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. In: **Revista de História**, n. 164, p. 487-516. São Paulo, jan/jun. 2011.

CÁCERES, Florival. **História Geral**. São Paulo: Moderna, 1988.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. GONÇALVES, Janice. O uso de documentos no ensino da História. In: **Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História**, FEUSP. São Paulo, 1996.

CAMPOS, Nevio de. **Intelectuais paranaenses e as concepções de Universidade: 1892-1950**. 274 fls. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Setor Educação. Curitiba, 2006.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. Depoimento. In: **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, Dossiê Especial, p. 15-20, jan/jun, 2013.

CARVALHO, Daniela Vallandro de; MEDEIROS, Elisabeth Weber. O ensino de História da América Latina a partir das novas abordagens historiográficas. **Anais da XII Jornada Nacional de Educação**. UNIFRA: Santa Maria, 2006.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 234 fls. Tese (Doutorado). Pontífica Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

CERRI, Luis Fernando. “Non ducor, duco: a ideologia da paulistanidade e a escola”. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.18, n.36, 1998. p.116-117.

_____, PACIEVITCH, C.; Esquerda ou direita? Professores, opção política e didática da história. In: **Antíteses**, v. 9, n. 18, p.298-324, jul./dez. 2016.

CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n.2, p.177-228, 1990.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a História e os Historiadores**. Trad. Marcos A. Silva. São Paulo: Ática, 1995.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Revista Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566. São Paulo, 2004.

_____. O historiador e o livro escolar. In: **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, p. 5-24, 2002.

_____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. In: **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, Jan/Abr. 2009.

CIAMPI, Helenice. GODOY, Alexandre Pianelli. NETO, Antonio Simplício de Almeida. SILVA, Ilíada Pires da. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História do estado de São Paulo, 2008. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.29, nº58, p. 361-382, 2009.

CIAMPI, Helenice. NETO, Antonio Simplício de Almeida. A História a ser ensinada em São Paulo. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.01, p. 195-221, 2015.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da. ZAMBONI, Ernesta. A educação pública e o ensino de História da América Latina no Brasil e na Argentina. **Revista Práxis Educativa**, v. 8, n. 2, p. 419-441. UEPG: Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em fevereiro de 2015.

COSTA, Flávio Moreira da (org.). **Os melhores contos da América Latina**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

CRISTOFOLI, Maria Silvia. DIAS, Maria de Fatima Sabino. VERISSIMO, Marise da Silveira. Trajetória e Perspectivas do Ensino de História da América: reflexões a partir do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História e do Acordo de Cooperação Brasil-Argentina. **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, nº4, 2005, p. 16-34. Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/anphlac/article/view/1359>> Acesso em fevereiro de 2015.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Livro didático como assistência ao estudante. In: **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 119-130. Curitiba, jan/abr. 2009.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. **A “Invenção da América” na Cultura Escolar**. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000120857>> Acesso em fevereiro de 2015.

_____. O Ensino de História da América e a construção da Identidade Latino-americana. **Anais da I ANPED Sul**, UFSC, 1998. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educacao_e_historia/Trabalho/09_19_11_o_ensino_de_historia_da_america.pdf> Acesso em fevereiro de 2015.

ESPÍRITO SANTO, Janaína de Paula do. **“No ciclo eterno das mudáveis coisas”: a proposta de história de Rocha Pombo e as relações com as obras didáticas atuais**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. “As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa”. In: **Educação e Realidade**, v.1, n.21, p.187-198, jan.-jun., 1996

GATTI Jr, Décio. **A escrita escolar da História – livro didático e o ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru: Edusc, 2004.

GEBRAN, Philomena. Histórico da ANPHLAC. In: **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, Dossiê Especial, p. 3-6, jan/jun, 2013.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964/1985. Um estudo sobre a Política Educacional**. 444 fls. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1990.

GIROUX, Henry A.. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor F. La construcción social del curriculum: Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Curriculum. **Revista de Educación**, nº 295, p. 7-37, Universitat de Barcelona, Barcelona, 1991.

_____. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira. Capas de livros didáticos sob as perspectivas da semiótica social e da abordagem multimodal. In: **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 05, n. 01, p. 31-50, jul./dez. 2016.

JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas (SP): Autores Associados, n.1, p.9-43, jan.-jun. 2001

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. In: **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 38, p. 125-138. São Paulo, 1999.

LOURENÇO, Elaine. Os Guias Curriculares do Estado de São Paulo nos anos de 1970: entre a CEHRUPE e a CENP. **Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil** (on-line), Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, 2008. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5000>> Data de acesso: 15/09/2016.

MARTINS, Maria do Carmo. **A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos**. 113 fls. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1996.

MÁSCULO, José Cássio. **A Coleção Sérgio Buarque de Hollanda: livros didáticos e ensino de história**. 237 fls. Tese (Doutorado). Pontífica Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

MELLO, Paulo Eduardo Dias. **Material Didático para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos**. 254 fls. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

_____. Um Currículo num campo de tensões: a Proposta curricular de História para o 2º grau da CENP/SP. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, 2011.

_____. Pensar o Currículo. **Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos – Módulo 5 – UNIFESP**. Coord. Antonio Simplicio Neto. Guarulhos, 2016.

MIMESSE, Eliane. A prática pedagógica dos professores de História no uso dos livros didáticos. In: **Revista HISTEDBR Online**, n. 35, p. 96-107. Campinas, set. 2009.

Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/viewFile/8639616/7184>>

MOLAR, J.O.; CERRI, L.F. Eu, tu, eles: passado, política e projeto nas representações de jovens sul-americanos. In: **Atos de Pesquisa em Educação**. v. 9, n. 1, jan.-abr. 2014.

MOREIRA, Antonio F. B. Entrevista concedida à equipe do programa “Salto para o Futuro” da TV Cultura em 15 de outubro de 2008. Disponível em:

<<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview;jsessionid=778582389D1826ED5567F9BF7CB0D8FB?idInterview=8151>>
Acessado em 09/10/2016.

MORENO, Jean Carlos. **Quem somos nós? Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971-2011)**. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, 2013.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As Universidades e o Regime Militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**. Zahar: Rio de Janeiro, 2014.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 217 fls. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.

PRADO, Maria Ligia; PELLEGRINO, Gabriela. **História da América Latina**. São Paulo: Contexto, 2014.

REIS FILHO, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

REVISTA ELETRÔNICA DA ANPHLAC, **Dossiê Especial**, jan-jun, 2013. Disponível em <<http://revista.anphlac.org.br/index.php/revista>> Acesso em: 09/04/2017.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. In: FREITAS; COSTAS (org.), 2002.

ROUQUIÉ, Alain. **O Estado Militar na América Latina**. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Ômega, 1984.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Questões sobre uma nova proposta curricular**. São Paulo: SE/CENP, 1985.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEE/SP. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Secretaria da Educação de São Paulo cria nova agenda para a Educação Pública**. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo, v. 17, n. 157, 2007.

SILVA, Vitória Rodrigues e. O Ensino de História da América no Brasil. In: **Revista Diálogos**, DH/PPH/UEM, v.8, n.2, p.83-104, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FONTES

Livros Didáticos

CÁCERES, Florival. **História da América**. São Paulo: Moderna, 1980.

CAMPOS, Raymundo. **História da América**. São Paulo: Atual, 1982.

KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi Frayze. **História da América**. São Paulo: Atual, 1979.

NADAI, Elza; NEVES, Joana. **História da América**. São Paulo: Saraiva, 1979.

Entrevistas

CAPELATO, Maria Helena Rolim. A História da América na Universidade de São Paulo [agosto.2016]. Entrevistadora: Nathalia Fernandes Vieira. Entrevista concedida para pesquisa de Mestrado em História no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

IOKOI, Zilda Marcia Gricoli. A produção curricular no período da Ditadura Militar no Brasil [agosto.2016]. Entrevistadora: Nathalia Fernandes Vieira. Entrevista concedida para pesquisa de Mestrado em História no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. A produção da Proposta Curricular de História e Geografia para o 2º grau em 1978 [julho.2017]. Entrevistadora: Nathalia Fernandes Vieira. Entrevista concedida para pesquisa de Mestrado em História no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

NEVES, Joana. A produção do livro didático “História da América” da Editora Saraiva. [julho.2017]. Entrevistadora: Nathalia Fernandes Vieira. Entrevista concedida para pesquisa de Mestrado em História no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

PRADO, Maria Lígia Coelho. A História da América na Universidade de São Paulo [agosto.2016]. Entrevistadora: Nathalia Fernandes Vieira. Entrevista concedida para pesquisa de Mestrado em História no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Documentos Oficiais

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. **Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino do 1º Grau**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1975. 232p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Coletânea de Documentos de História da América para o 2º grau – 1ª série**. São Paulo, SE/CENP, 1983.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular de História e Geografia para o 2º grau**. Maria de Lourdes Monaco Janotti (coord.). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1978. 94p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Estudos Sociais para o 1º grau – 5ª a 8ª séries**. Maria de Lourdes Monaco Janotti (coord.). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1977. 95p.