



## ENSINO DE HISTÓRIA NA AMÉRICA: UMA TRADIÇÃO (RE) INVENTADA

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

### RESUMEN:

*LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE AMÉRICA:  
UNA TRADICIÓN (RE) INVENTADA*

*La función de la historia en la conciencia social debe ser abordada por la educación como un modo de organizar y dar sentido a experiencias individuales que permite la inserción del sujeto en su propio destino.*

**Palabras claves:** Historia, tradición, patrimonio cultural, educación.

### ABSTRACT:

*TEACHING THE HISTORY OF AMERICA:  
A (RE) INVENTED TRADITION*

*History's function on social conscience must be dealt through education as a way of organizing and giving sense to individual experiences, which may allow the insertion of the person in his or her own destiny.*

**Key words:** History, tradition, cultural heritage, education.

**ABSTRACT:** *A função da história na consciência social deve ser abordada pela educação como um jeito de organizar e dar sentido a experiências individuais que fazem a inserção do sujeito no seu próprio destino.*

**Palavras-chaves:** História, tradição, patrimônio cultural, educação.

**U**ma certa inquietação sobre o significado da escola e do conhecimento escolar tem se espalhado em e a partir de diferentes abordagens teóricas e metodológicas das Ciências da Educação. Esta inquietude é tão ou mais forte quando se observam as questões relacionadas com o significado dos saberes para os jovens e crianças em diferentes situações de escolarização, particularmente no que se refere ao ensino de História porque, como afirma Prats (2001):

En las sociedades contemporáneas la Historia tiene un papel importante. La Historia es, más que la maestra de la vida como la definiera Heródoto, un conocimiento que suele utilizarse como justificación del presente. Vivimos en el seno de sociedades que utilizan la Historia para legitimar las acciones políticas, culturales y sociales, y ello no constituye ninguna novedad (p. 13).

Os debates mais recentes no campo da Didática da História vêm apontando o papel do conhecimento histórico na formação da consciência histórica, ou seja, na determinação de formas de organizar e dar sentidos às experiências individuais e coletivas, importantes para a definição e inserção do sujeito em seu próprio destino. O conceito de "consciência histórica" está sendo apreendido, aqui, a partir de Rüsen (2001), para quem "a consciência histórica é o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana." (p. 58)

<sup>1</sup> Schmidt Moreira dos Santos, Maria Auxiliadora. Universidad Federal del Paraná. Curitiba. Brasil.

<sup>2</sup> Garcia Braga, Tânia Maria. Universidad Federal del Paraná. Curitiba. Brasil.

A definição desse papel que o ensino de História teria remete à necessidade de reflexão sobre as formas pelas quais esse ensino tem sido pensado e que, na perspectiva de Hobsbawn (1984) pode ser analisada como uma “tradição inventada”.

Para este autor, as tradições inventadas constituem-se em conjuntos de práticas de natureza ritual ou simbólica, normalmente regulamentadas e aceitas por consenso e não por coações. Sua função, “*é dar a qualquer mudança desejada (ou resistência à inovação) a sanção do precedente*” (p. 10). As tradições podem ser enquadradas em diferentes categorias, como aquelas que constroem e simbolizam a coesão social e as condições de inclusão de grupos e/ou comunidades, e também aquelas cujo objetivo principal é socializar e inculcar sistemas de idéias, pensamentos, valores e padrões de comportamento. Na perspectiva de Hobsbawn, a pesquisa e o estudo das tradições inventadas torna-se importante porque elas podem indicar questões e ser indiciárias de problemas os quais, de outra forma não poderiam ser detectados, possibilitando, também, o esclarecimento das relações humanas com o passado.

Define-se, nesta direção, o objetivo deste trabalho, qual seja o de indicar a existência, no Brasil, de uma certa “tradição inventada” sobre o significado do ensino de História da América e, a partir destas reflexões, levantar algumas possibilidades de sua (re) invenção.

## **A PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA NO BRASIL**

Uma das questões a ser anotada sobre este tema é a especificidade ou diferença de tradição que pode ser observada na constituição da escola, das práticas escolares e da formação do professor de História no Brasil pois, como afirma Nadai (1988), “*o Brasil está mais filiado a uma tradição européia ocidental e, principalmente, francesa*” (p. 110). A outra questão conduziu e tem conduzido à procura de respostas sobre “*o quanto nós somos, realmente, latino-americanos*” (Nadai, 1988, p. 111), ou seja, relaciona-se ao debate intelectual acerca do “ser” ou “não-ser” da América Latina, as questões da “identidade latino-americana” e a própria existência ou não de uma “unidade latino-americana”. Nesse debate, tem-se produzido interpretações e publicizações de visões sobre o tema em diferentes momentos históricos.

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, uma das visões mais freqüentemente encontradas foi a que afirmava:

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

Tomando como base o estudo de Bittencourt (1996) é válido afirmar que o percurso da invenção de uma forma de se ensinar a História da América no Brasil passou pela proposição e adoção de determinados currículos e manuais didáticos, os quais indicariam o saber histórico a ser ensinado em sala de aula. Nesse sentido, este conhecimento histórico passou a fazer parte do currículo da escola brasileira a partir de 1931, com a reforma Francisco Campos, no momento em que a escola secundária passa a fazer parte da escolarização obrigatória no Brasil.

Nessa proposta, “*A História do Brasil e da América vinham a reboque da História Européia, completando os estudos da Antigüidade, da Idade Média, Moderna e Contemporânea*” (p. 206). Ao mesmo tempo, como afirma Bittencourt (1996), o Brasil é inserido na história do continente americano na e a partir da visão culturalista, possuindo “*as mesmas raízes históricas que os demais povos colonizados pelos espanhóis, e as dificuldades de se modernizar eram explicadas pela composição étnica da maioria da população e não pela ineficiência de suas elites brancas em face da dominação externa e por compromissos submetidos a interesses particulares*”. (p. 206)

O primeiro livro didático sobre história da América publicado no Brasil data de 1900, foi escrito pelo historiador paranaense Rocha Pombo e seu objetivo era “educar os educadores”, professores em formação da Escola Normal. Como afirma Bittencourt (1996), trata-se de uma obra financiada pelo governo e insinuava uma visão diferente da América, mas que não chegou a ser adotada, pois indicava que “*a América é a terra onde se fundem a civilização ocidental e a nativa, um amálgama cultural, uma nova civilização sem discriminações*” (Bittencourt, 1996, p. 212). Os livros didáticos publicados na década de 1920 e 1930, no Brasil, mantiveram a América como um apêndice da história da Europa.

Na década de 1940, particularmente no período após a Segunda Guerra Mundial, a preocupação com o ensino da História da América irá constituir parte do projeto pan-americanista dos Estados Unidos para a América Latina, o qual propugnava uma política de “boa vizinhança” entre os países do continente americano, sob a liderança dos Estados Unidos. A perspectiva da integração latino-americana colocava-se a partir da influência da Organização dos Estados Americanos (OEA) e, nesse sentido, foram realizadas várias conferências pan-americanas de educação.

Desde a primeira conferência, realizada no Panamá, em 1943, pode-se observar uma preocupação dos Ministros da Educação com o significado do ensino da História como elemento de garantia do pan-americanismo, porque “*o ensino da história, ao refletir esforços semelhantes e ideais comuns, não só nas campanhas emancipadoras dos povos da América, mas também na organização constitucional das Repúblicas do Continente, é um meio eficaz para demonstrar que a origem comum ou semelhantes corresponde uma política de fraternal compreensão e inalterável convivência em todos os tempos; que, em todos os tempos, à juventude tem cabido a missão de propagar as boas doutrinas*” (Inep/Mec, 1965, p. 2). Esta primeira conferência propõe, também, um concurso para um livro de História da América, para escritores e historiadores, com o objetivo de se narrar a formação e o desenvolvimento dos países do hemisfério como um só fenômeno histórico, a ser escrito num prazo de três anos. Esse concurso não teve resultados no Brasil.

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

Assiste-se, nesse momento, à consolidação de uma tradição que passa a valorizar os conteúdos da História da América com um “código disciplinar próprio”. O conceito de código disciplinar foi apreendido a partir de Cuesta Fernandes, R. (1998), para quem “*el código*

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

A presença desse código disciplinar pode ser observada, inclusive, nos programas curriculares implantados no Brasil em 1951, quando este conteúdo foi transformado em disciplina e foram produzidos manuais didáticos específicos e autônomos. Segundo Dias (1997) a inclusão da História da América como disciplina atende a fatores externos à escola, como a necessidade de organizar um sentimento de americanidade no contexto da Guerra Fria, de fortalecer a unidade nacional e em função da política do pan-americanismo.

Simultaneamente, em 1949, foi fundado o CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), órgão da ONU. O objetivo do CEPAL era estudar e investigar os caminhos possíveis para o desenvolvimento econômico dos países latino-americanos. Nesses estudos, como afirmam Beired, Gerab e Resende (1988), *"a idéia de atraso presente desde o século XIX, apresenta-se agora como subdesenvolvimento, em contraposição ao desenvolvimento econômico"*. (p. 217)

Nessa perspectiva, a única via para o desenvolvimento dos países latino-americanos seria a industrialização e o Brasil passava a ser concebido dentro de uma dinâmica separada dos outros países. As concepções da CEPAL foram questionadas a partir da Teoria da Dependência<sup>3</sup>, segundo a qual foi a maneira como a industrialização aconteceu nos países do continente que não produziu um desenvolvimento autônomo. Segundo Beired, Gerab e Resende (1988) essas interpretações, acrescidas pelos conceitos de imperialismo e anti-imperialismo, influenciaram a historiografia brasileira e "penetraram nos livros didáticos de História da América", muitas vezes sob a forma de simplificações, nas quais a história do continente passa a ser um produto das determinações externas, provocadas pela situação de dependência. (p. 219)

Ora, como afirma o próprio Cuesta Fernandes (1998), o código disciplinar da História precisa ser entendido a partir dos processos de formação da História como disciplina escolar, e estes processos necessitam ser compreendidos a partir de sua relação com os distintos regimes políticos. Neste sentido, ao mesmo tempo em que a historiografia sobre o tema da história da América recebia uma forte influência da análise econômica e uma perspectiva mais crítica, as reformas educacionais introduzidas no contexto do regime militar, particularmente o parecer 853/1971, da lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 5692/1971, extinguiu o ensino de História na escola secundária, mantendo-o apenas no ensino médio, e introduzia a proposta de Estudos Sociais para o ensino de 1º grau (1ª a 8ª séries). Segundo Bittencourt:

Os conflitos em torno da criação dos Estudos Sociais e de disciplinas de caráter indubitavelmente ideológico como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, exatamente quando a escola era estendida a setores populares até então alijados da escolarização, resultaram, entre outras perdas, na abolição dos estudos da América Latina dos programas escolares. O espaço latino-americano

<sup>3</sup> Esta teoria foi difundida a partir dos escritos de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto publicados na década de 1960. no seu livro *Dependência e desenvolvimento na América Latina*. Sobre o tema ver Beired, Gerab e Resende (1988).

passou a ser tema “subversivo”, segundo os critérios dos técnicos da educação [...] Permeava a idéia de que estudar História da América era um ato suspeito e deveria ser evitado para alunos mais jovens e mais numerosos. (1996, p. 208)

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

Esses pressupostos de Bittencourt foram incorporados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais propostos pelo Ministério da Educação brasileiro, em 1998, os quais sugerem que:

o professor problematize o mundo social em que ele vive e os estudantes estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços e a elas pertinentes, prevalecendo a História do Brasil e suas relações com a História da América e com diferentes sociedades e culturas do mundo. (1998:46)

Nessa direção podem ser indicados os debates encetados pelos participantes dos encontros sobre temas educacionais dos países do Mercosul, como atestam os documentos já publicados desde o Tratado de Assunção de 1991, a partir dos quais Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai se comprometeram a realizar estudos curriculares nos países do Mercosul. Uma iniciativa exemplar desses estudos é o trabalho de Dias (1997) e a iniciativa de introdução de uma disciplina de Estudos Latino-Americanos no colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.<sup>4</sup>

## A PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA NA AMÉRICA

Como se pode observar há, no Brasil, uma tradição de se analisar a temática na perspectiva dos conteúdos disciplinares da História da América e de seu significado em propostas curriculares e manuais didáticos, considerando a sua importância na construção de identidades e formação para a cidadania.

Sem excluir a validade destas discussões e sua relevância para qualquer projeto conjunto entre pesquisadores e educadores, convém destacar uma outra tradição que começa a tomar força na produção desses intelectuais, particularmente daqueles relacionados com os debates sobre a Didática da História e sua definição como um campo de conhecimento específico. Nesses debates, vem se afirmando a importância da superação do ensino de História pautado em teorias sociais, educacionais e perspectivas historiográficas tradicionais, bem como a busca de caminhos que indiquem a relevância do ensino de História na formação da consciência histórica, os quais colocam questões como: o que é o ensino de história? Que

<sup>4</sup> Informações sobre esta experiência podem ser encontradas no documento “Proposta de inclusão da disciplina de Estudos Latino-Americanos para o ensino fundamental e médio do Colégio de Aplicação da UFSC”. Proponentes: Professores de História do CA. Autoras: Profas. Ms. Ivonete da Silva Souza e Ms. Marise da Silveira Veríssimo. Consultoria: Dra. Maria de Fátima Sabino Dias e Ms. Maria Silvia Cristofoli. [www.ca.ufsc.br/ela/PropostaDeInclusao.htm](http://www.ca.ufsc.br/ela/PropostaDeInclusao.htm). 03/10/2004.

História ensinar? Para quê ensinar e aprender História? Como ensinar História, a quem ensinar e em que condições se ensina e se aprende História?

Inúmeros estudos e pesquisas vêm sendo desenvolvidos, buscando entender questões como o significado dos conteúdos, métodos, condições de ensino-aprendizagem, relação de crianças e jovens com o conhecimento histórico, a natureza tanto dos conteúdos como do processo de ensino e aprendizagem e a definição do seu significado para a formação do pensamento histórico e deste como condição para a construção crítica e reflexiva do conhecimento dos fenômenos em sua temporalidade e espacialidade.

Tais trabalhos têm indicado a importância de que novos marcos teóricos sejam desenvolvidos para a constituição de um novo código disciplinar da História, buscando superar o enfoque positivista da História, o qual tem sido dominante como paradigma didático. Como afirma Aranguren (2002), o discurso historiográfico positivista tornou-se predominante nas concepções didáticas da história, provocando uma ruptura na relação teoria e prática e outorgando a esta última uma preeminência empírico-pragmática, a ponto de se confundir práxis científica com experiência imediata.

Essa situação se evidencia sob a forma de uma determinada “cultura histórica” que prevalece nos países da América Latina, que pode ser associada a uma “*visión lineal e desconflictizada del desarrollo social, sin referentes sociopolíticos contextualizados que apunten a desvelar la densidade histórica de los procesos, limitando la posibilidad de acceder al pensamiento categorial*”. (p. 136)

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

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

Um dos elementos a ser considerado na direção dessa re(invenção) é a produção de conhecimentos no campo da investigação educacional e, particularmente, no campo da investigação didática. Desse ponto de vista, pode-se identificar, com Rockwell (2000), alguns aspectos que aproximam investigadores da América Latina.

Ao examinar estudos etnográficos produzidos e publicizados na década de 1990, na região, a autora destaca que seu esforço foi no sentido de localizar esses eixos que funcionam como marco de referência comum e que refletem a configuração especial da educação nos países latino-americanos, que é distinta da realidade educativa dos Estados Unidos e do Canadá.

Um dos pontos relevantes diz respeito às discussões sobre o fracasso e a exclusão, fazendo-se a contraposição entre o discurso e a normas oficiais e as realidades construídas

nas escolas, apontando-se características que derivam da natureza centralizada dos sistemas educativos, as ações do estado, o poder e as resistências locais a esse poder.

Um segundo ponto diz respeito ao fato de que os professores são vistos como sujeitos ativos na vida escolar e, mais, como parte de um sujeito coletivo –o magistério– e, assim, são compreendidos como herdeiros de tradições e movimentos docentes e não apenas como portadores individuais de uma orientação para o ensino.

Uma terceira característica –que revela de forma bastante intensa a articulação com a idéia de (re)inventar uma tradição– está expressa pelo interesse no “*estudo da cotidianidade dos processos educativos que une investigadores de lugares distantes uns de outros em um espaço comum de reflexão*”. Como afirma Rockwell (2000):

Nos reconocemos y reconocemos realidades emparentadas al leer, en los textos de colegas latinoamericanos, las descripciones detalladas de las prácticas, los encuentros y los diálogos, a veces diminutos, que ocurren en otros mundos cotidianos. Estos estudios, a pesar de ser tan localizados, han contribuido a forjar un sentimiento de pertenencia a la región y una conciencia de qué tan *semejantes* son los problemas educativos que enfrentamos y los patrimonios culturales que heredamos.(p. 3)

Um último e absolutamente importante aspecto está relacionado à perspectiva latino-americana sobre a desigualdade social e educativa que se destaca na investigação educativa. Os pesquisadores têm resistido à tendência de privilegiar como objeto de estudo as minorias: há “um compromisso com as maiorias que na América Latina são os excluídos, os oprimidos, relegados à pobreza e à marginalização”. Em consequência, os temas de pesquisa se relacionam à escola pública, em seus diferentes níveis de ensino, que é a escola para essa população.

Esse conjunto de estudos já produzidos com características comuns aos países latino-americanos nos remete a outras possibilidades de construção conjunta, indicando algumas linhas de investigação no campo da Didática da História que poderiam contribuir para a (re)invenção da tradição.

Entre elas, aponta-se aqui a relevância de estudos para investigar a relação das crianças e jovens com o ensino da História, de forma a compreender quais são os conhecimentos históricos que devem ser ensinados a partir dos elementos indicados pela sua própria história, que dizem respeito à idéia de pertencimento a uma comunidade e a uma sociedade em mudança, ancorados na perspectiva das “identidades razoáveis”, o que poderia “*romper com el círculo vicioso de la pretensión excluyente de la identidad para ubicarla en un contexto de competencia de identidades. Este contexto podría abarcar las múltiples identidades que integra cada individuo en sus diferentes ámbitos de vida, los cambios de identidades a través del tiempo, el contexto regional e internacional de las identidades colectivas*”. (García, 1998, p. 290)

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

**BIBLIOGRAFÍA**

- Aranguren, C. Rincón** (2002): "Crisis paradigmática en la enseñanza de la historia: Una visión desde América Latina" en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* Nº 7. Mérida-Venezuela, pp. 129-142.
- Beired, J.L.; Gerab, K.; Resende, M.A.C.** (1988): "Os problemas do ensino de história da América" en *Perspectivas do ensino de história*. São Paulo, Anais. USP/FEUSP, pp. 210-228.
- Bittencourt, Circe** (1996): "O percurso acidentado do ensino de história da América" en **Iokoi, Z.M.; Bittencourt, C.M.** *Educação na América Latina*. São Paulo, Edusp, pp. 203-218.
- Brasil** (1998): *Historia. 5ª a 8ª séries*. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, MEC/SEF.
- Cuesta Fernandes, Raimundo** (1998): *Clio en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid, Akal.
- Garcia, Verena Radkau** (1998): "Aprendizaje histórico" en **Siller, J.P.; Garcia, V.R.** *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*. Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Braunschweig, Instituto Georg-Eckert, pp. 279-294.
- Hobsbawn, E.** (1984): "Introdução: A invenção das tradições" en **Hobsbawn, E.; Ranger, T. A** *Invenção das tradições*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- INEP** (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos); **MEC** (Ministério de Educação e Cultura) (1965): *Conferências Interamericanas de Educação. Recomendações (1943-1963)*. Brasília, MEC/ INEP.
- Nadai, E.** (1988): "O ensino de história na América Latina: Contrastes e confrontos" en *Perspectivas do ensino de história*. São Paulo, Anais USP/FEUSP, pp. 109-114.
- Prats, J.** (2001): *Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora*. Mérida, Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Rockwell, Elsie** (2000): "Camino y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. Sesión de clausura del IX Seminario Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación". México D.F.
- Rüsen, Jörn** (2001): *Razão histórica*. Brasília, UNB.