

A História da América na cultura escolar no Brasil: identidade e utopia.

Maria de Fátima Sabino Dias**

Resumo: Este artigo discute as razões que interferiram na inclusão/exclusão dos conteúdos americanos na cultura escolar no Brasil nas primeiras décadas deste século, assinalando as mudanças que ocorreram no interior da disciplina de História, associadas aos aspectos sócio-culturais presentes na sociedade brasileira. Por isso foi necessário analisar a organização destes conteúdos juntamente com uma reflexão sobre identidade, nacionalismo e civilização para entender os conflitos que marcaram a constituição da disciplina de História da América no Brasil.

Palavras chave: História; Estudo e ensino; Educação; Brasil; Influências americanas.

Abstract: This paper explores the inclusion/exclusion of American history contents and how it influenced the Brazil's school culture in the first decades of this century. It remarks the change occurred in the courses of History, considering mainly the social-cultural behavior of the Brazilian society in that time. Therefore, it was necessary to analyze the contents of History courses from the point of view of identity, nationalism and civilization behavior in order to understand the conflicts that had marked the contents presented in the courses of American History in the Brazilian education.

Key words: History; study and teaching; Education; Brazil; american influences.

Introdução

A década de noventa tem sido um marco no desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre o ensino de História no Brasil. No entanto, é ainda grande a lacuna relativa ao ensino de História da América, tendo em vista a carência de reflexões e estudos sobre os temas relacionados com a cultura escolar¹.

** Professora do Departamento de Metodologia de Ensino -MEN - Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC.

Este trabalho se insere dentro de um campo de pesquisa denominado História de Disciplina, e centra uma atenção especial na história da disciplina de História na cultura escolar no Brasil. Nesse terreno, propondo uma reflexão sobre a disciplina de História da América no Brasil nas primeiras décadas do século XX.

Educadores brasileiros, entre eles, Miriam Warde (1998, p.88), confirmam os impactos positivos provocados nos debates contemporâneos com o surgimento deste novo ramo da historiografia denominado História das Disciplinas.

Uma investigação sobre a história das disciplinas escolares pode possibilitar uma melhor reflexão sobre questões fundamentais do ensino de História, ou seja, o quê, para quê e a quem ensinar. Essas questões, que orientam as atuais discussões sobre métodos e conteúdos da disciplina de História, pressupõem a necessidade de se pensar a História dentro e fora da cultura escolar.

Dentro desta atual perspectiva da educação, Dominique Julia (mimeo) define cultura escolar como um conjunto de normas que definem saberes a ensinar, condutas a inculcar e um conjunto de práticas, então ordenadas às finalidades, que podem variar segundo as épocas. Embora a escola, como afirma Forquin (1992, p.37), não possa ser pensada como a matriz da cultura nas sociedades modernas, é necessário reconhecer a autonomia relativa e a “eficácia” própria da dinâmica cultural escolar.

Julia aponta a história das disciplinas escolares como o “núcleo duro de uma história renovada da educação”, na medida em que este campo de pesquisa permite situar, “através da análise das diferentes práticas docentes e das grandes finalidades que presidiram à elaboração das disciplinas”, as conflitualidades internas e externas da cultura escolar.

Nesse sentido, as disciplinas escolares, componentes da cultura escolar, ao organizarem os saberes, podem interferir na história cultural de determinada sociedade, pois educação é cultura. Ou seja, faz parte do empreendimento educativo “a responsabilidade de ter que transmitir a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (...) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mais aquilo que, ao longo dos tempos, pode aceder a uma existência ‘pública’, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, e nas obras admiráveis” (Forquin, 1992, p.37).

Portanto, uma das maneiras de que se dispõe para analisar historicamente a cultura escolar é rever o funcionamento interno da escola através da constituição e organização das disciplinas escolares. No entanto, a formação de uma disciplina escolar está articulada com os aspectos externos à própria escola.

Estudiosos da área apontam os aspectos externos como um dos fatores importantes para entender a inclusão/exclusão e as mudanças que ocorrem quanto à seleção, organização e às finalidades de determinados conteúdos ou disciplinas escolares, tais como: o contexto econômico, social, político e educacional da sociedade; os movimentos políticos e sociais (a guerra fria, por exemplo) e os grupos de influência (editoras, instituições de pesquisa, lideranças intelectuais); os livros textos e as políticas governamentais, valores e necessidades sócio-culturais nacionais e internacionais.

Ao eleger como objeto de investigação o ensino de História da América no Brasil, a minha intenção é entender especificamente como alguns desses elementos interferiram na organização e seleção dos conteúdos americanos, no período anterior a inclusão da disciplina de História da América nos currículos oficiais de ensino. Chamo a atenção neste trabalho para as mudanças que ocorreram no interior da disciplina de História associadas aos aspectos sócio-culturais e os grupos de influência presentes na sociedade brasileira no início deste século.

É em meio a um debate na sociedade brasileira sobre as identidades nacional e latino-americana, no período caracterizado como “modernidade-mundo”, que podemos entender o itinerário da disciplina de história da América no Brasil.

O ensino de História e a construção da identidade latino-americana

Desde meados do século passado, os conteúdos de História do Brasil eram tópicos de um extenso programa da história das civilizações, e somente em meados do século XX conquistaram a sua autonomia como disciplina escolar.

No entanto, desde o final do século XIX, intelectuais brasileiros têm chamado a atenção para a necessidade da inclusão de estudos sobre o continente americano nos programas de História, apontando a nossa dependência cultural com o mundo europeu.

Identidade, nacionalismo e civilização foram as concepções que nortearam os conflitos em torno da seleção da temática americana na cultura escolar, ora incluindo, ora excluindo um pensar sobre os povos americanos.

Foram poucos os intelectuais brasileiros que chamaram a atenção para a necessidade de se pensar o Brasil no contexto das nações americanas. Entre eles, destacou-se Frei Camilo de Monserrate.

Em sua biografia consta que era filho natural do Duque de Berry, e que saiu da França para o Brasil em busca de “paz e esquecimento”. Aos quinze anos, segundo seus biógrafos, era um “sábio helenista e arqueólogo”. Foi indicado por D. Pedro II para lecionar História no Colégio Pedro II e, posteriormente, foi nomeado diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Tornou-se um monge beneditino “desobediente, embora austero, quase ateu”. Como professor de História, “não há notícia especial, louvados, sim, os conhecimentos humanísticos” (Segismundo, 1993, p.16).

No entanto, foi desse monge rebelde e erudito professor de história que surgiu a primeira proposta de inclusão dos conteúdos americanos no ensino da História no Brasil. Isso, em meados do século XIX .

Para Monserrate, (Viana, 1953, p. 80), o

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

É importante lembrar que a disciplina de História esteve presente no Colégio Pedro II desde a sua fundação, em 1837, voltada para uma concepção humanista e nacionalista.

Ao lado da História Universal, a História do Brasil associava-se à necessidade da construção e da formação dos “futuros dirigentes da nação brasileira”. É o que indica Bernardo de Vasconcelos no discurso de inauguração do Colégio Pedro II:

O estudo dos antigos não era mera erudição ou repetição das ‘humanidades jesuíticas’ mas instrumento para que se difundisse no jovem brasileiro as idéias liberais, os sentimentos patrióticos conforme se lê nos oradores da Antiqui-

dade, sobre os deveres do homem nos filósofos e sobre as ações dos grandes, nos poetas. (Bittencourt, 1990,p.61)

O pronunciamento de Monserrate aconteceu durante a reforma de ensino de meados do século XIX, a qual adotou os programas nacionais da França, adaptando-os às necessidades educacionais do Brasil, e, em especial, às do Colégio Pedro II. Entre elas, destaca-se a introdução do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras.

Esses programas expressavam as concepções de “civilização” que marcaram a cultura ocidental nos séculos XIX e XX.

Para Elias(1994, p.23), essa visão de mundo dos últimos dois ou três séculos expressa a consciência da superioridade das nações ocidentais “avançadas” sobre as mais “atrasadas”. Com esse sentido, a sociedade europeia procura descrever aquilo de que se orgulha, como: o seu nível tecnológico, o desenvolvimento de sua cultura científica, o seu comportamento e a forma como vê o mundo. O conceito de civilização é homogeneizador, pois minimiza as diferenças ao enfatizar o que é comum a todos os seres humanos, ou deveria sê-lo. Ainda segundo o autor, com a ascensão da burguesia, esse conceito também sintetizou a nação, expressando a auto-imagem nacional.

Dentro dessa perspectiva, a proposta de Monserrate,

de inclusão dos conteúdos americanos nos programas de História, não teve significado na cultura escolar, então voltada para a visão de mundo das sociedades civilizadas.

Quem confirma é Ramirez Galvão no final do século XIX, ao comentar que nada se discutia sobre as nações latino-americanas, nem na “cadeira de História Pátria” nem na de História Moderna. Em 1886, continua afirmando o autor,

os moços brasileiros aprendem pelos moldes europeus, e continua a ser guia de nossa educação histórica um manual do Bacharelado em Letras feito em França, para França e segundo as vistas de França. Como a ela lhe não importava a América, também a nós se acredita, oficialmente, que pouco nos vai com o seu destino.(Viana, n.28, p.149).

Com o advento da República no Brasil acentua-se a necessidade de discutir a questão da nacionalidade. O início do século XX intensifica as discussões em torno da formação das identidades nacionais dentro da perspectiva de se pertencer ao mundo civilizado.

A nação é um fenômeno europeu do século XVIII. É sobretudo com a Revolução Francesa de 1789 que a idéia de nação “única e indivisível” se consolida. É nesse sentido que a questão da cidadania adquire uma expressão política mais universal.

A partir desse momento, afirma Ruben (1987, p.26), “os homens deixaram de ser indivíduos de tal lugar e propriedade de tal senhor, para se transformarem em cidadãos abstratamente iguais, membros de uma república única e indivisível, representada pelo Estado. E é a partir deste momento também que todos eles compartilham um mesmo atributo: a nacionalidade”.

Segundo o autor, a constituição da nacionalidade é um dos instrumentos essenciais do desenvolvimento do capitalismo, pois visa ao estabelecimento do controle político de um território, de um espaço econômico e de uma população.

Do ponto de vista sócio-cultural, pertencer a uma nacionalidade “significa compartilhar ainda que imaginariamente, uma série de atributos, tais como língua, religião, determinados costumes a assim por diante, de modo particular e único”(Reis, 1990, mimeo).

Nesse processo histórico, é fundamental a construção de uma identidade nacional, que, para Hall (1995, p.45), oferece “tanto a filiação política ao estado nacional, quanto identificação com a cultura nacional”, pois independentemente de classe, gênero ou raça, a cultura nacional procura unificar seus membros em torno de uma identidade nacional, ou como lembra Oliven (1992, p.15), é a “identidade nacional que procura dar uma imagem à comunidade abrangida por ela”.

O Estado-Nação se consolida na Europa no século XIX e se expande para outros continentes, de acordo com as singularidades e especificidades históricas de cada sociedade. No Brasil, a construção da nação trouxe um “debruçar-se para o conhecimento de sua história - a história do seu povo, suas origens, seus mitos, seu caráter ...” (Naxara, 1994, mimeo)

Entre os poucos estudiosos brasileiros preocupados, no início deste século, com a formação das identidades nacionais dentro do contexto latino-americano, cito Manoel Bonfim com a sua *América Latina: Males*

de Origem, escrita em 1903, em Paris, obra na qual privilegiou uma interpretação sobre as identidades latino-americanas, questionando de certa forma as concepções científicas então vigentes.

A partir das discussões já realizadas por alguns estudiosos² sobre a concepção científica desse intelectual brasileiro, destaco a visão de América Latina e de educação que condicionaram a inclusão do ensino de História da América no Brasil no início do século XX.

Segundo Ortiz, o que chama atenção em “*América Latina: Males de Origem*”, é o fato de ela incluir a problemática brasileira dentro do cenário latino-americano. Isso atribui a Manoel Bonfim, como também a Monserrate, uma visão internacionalista que não encontra correspondência nos estudos daquela época. Nesse sentido, ainda segundo Ortiz, “a questão nacional se reveste de uma especificidade política mais geral, pois perguntar-se sobre o Brasil equivale a indagar a respeito das relações entre a América Latina e a Europa. A compreensão do atraso latino-americano se liga assim ao esclarecimento das relações entre nações hegemônicas e nações dependentes”(Ortiz, 1985, p.23), entre as nações ocidentais civilizadas e as nações da América Latina, pois, para Bonfim,

Da civilização, só possuímos os encargos: nem paz, nem ordem, nem garantias políticas; nem justiça, nem ciência, nem conforto, nem higiene; nem cultura, nem instrução, nem gozos estéticos, nem riqueza; nem trabalho organizado, nem hábito de trabalho livre, muita vez, nem mesmo possibilidade de trabalhar; nem atividade social, nem instituições de verdadeira solidariedade e cooperação; nem ideais, nem glórias, nem beleza...(Bonfim, 1993, p.49)

Para pensar as relações entre os povos civilizados e os atrasados, Bonfim se utiliza da analogia entre biologia e sociedade como conceito fundamental para explicar o atraso, não só do Brasil como das demais nações latino-americanas.

Isso lhe permite elaborar uma “curiosa teoria do imperialismo”, baseada na tese do parasitismo biológico-social. Para Bonfim,(1993, p.58)

Assim, é uma consequência fatal em biologia que tornando-se parasita, um organismo degenera, involue.(...) O simples exame do fato em si é bastante para mostrar que um grupo,

40 • Maria de Fátima Sabino Dias

um organismo social, vivendo parasitariamente sobre o outro, há de fatalmente degenerar, decair, degradar-se, evoluir, em suma.

Logo, toda a sociedade que vive parasitariamente das outras tende à degeneração e à degradação, pois

Sobre os grupos sociais humanos, os efeitos do parasitismo são os mesmos. Sempre que há uma classe ou uma agremiação parasitando sobre o trabalho de outra, aquela - o parasita - se enfraquece, decai, degenera-se, extingue-se. É fato reconhecido - e geralmente mal interpretado, mas em todo caso incontestável - a decadência, por toda parte, a extinção dos elementos que formam as classes superiores, dominantes, exploradoras, em todas as civilizações, tanto nas antigas como nas modernas (Bonfim, p. 63)

Desse modo, as relações sociais entre explorado e explorador, colonizado e colonizador são tidas para Bonfim como relações entre “parasita e parasitado”.

Os problemas do “atraso” da América Latina devem-se à relação parasitária da Europa com a América, em especial Portugal e Espanha, nações “viciadas no parasitismo”, sendo que

parte deste organismo degenerado transborda necessariamente sobre a colônia, e vai viver lá: são os agentes da administração, os representantes dos monopólios, e os próprios colonos em grande parte”(Bonfim, p. 117)

Ortiz lembra que ao interpretar dessa forma a relação de opressão das nações colonizadoras sobre a América Latina, Bonfim “se esquece de que o progresso das demais nações européias se deve sobretudo à expansão colonialista que sua análise não consegue integrar”(Ortiz, 1985, p. 25).

Para Naxara, Bonfim entendia que os males de origem da América Latina estavam na sua história e no seu caráter nacional, não na questão da etnia, conforme entendiam outros intelectuais. Portanto, conhecer essas doenças era condição necessária para diagnosticar os problemas vividos pelas sociedades latino-americanas naquele início do século.

A História da América na cultura escolar no Brasil: identidade e utopia • 41

Ao entender que os males das nações latino-americanas residem na sua herança cultural, Bonfim desloca a questão da dominação européia do âmbito da “raça” para o âmbito da sociedade e da política, “num processo de biologização do social”(Naxara, 1994, mimeo). A concepção então vigente na sociedade brasileira era a da desigualdade através das teorias raciais que atribuía ao homem branco uma posição de superioridade na construção da sociedade brasileira.

A solução existe para esses males. Na opinião de Bonfim, um dos caminhos para se alcançar o progresso e a civilização é a educação do povo,

educando-os, considerando-os como homens livres, como o elemento essencial da nação, e de cujo progresso e bem-estar depende o progresso e a tranquilidade do país.

Em “América Latina”, o autor aponta a falta de “instrução popular” como uma doença que aflige o Brasil e as demais nações latino-americanas, desconstruindo o mito da inferioridade racial. Afirma que a “efetiva inferioridade” dos povos sul-americanos reside na “ignorância”, na “falta de preparo e de educação para o progresso”. Mas existe um remédio:

a necessidade imprescritível de atender-se à instrução popular, se a América Latina se quer salvar (Bonfim, 1993, p.329)

Acusa as classes dirigentes desses países como as responsáveis pela “ignorância” de suas populações, esquecendo-se de que

ao condenar o nacional - o elemento povo - como incapaz e inaproveitável, eles se condenam a si mesmos, porque, em suma, o povo não se dirige por si, não se fez por si, não tem sido o senhor dos seus destinos; tem sido dirigido, governado, educado pelas classes dominantes; ele é o que o fizeram, e se não presta, a culpa é de quem o não soube educar.(Bonfim, 1993, p.180)

Por isso, atribuirá à educação um caminho fundamental para se construir a liberdade, a democracia, a ciência, a arte, a moral, enfim, um caminho para a “evolução humana”.

Acreditando nesse caminho pedagógico é que Manoel Bomfim, então Secretário de Educação do Distrito Federal, propôs um concurso sobre livros

42 • Maria de Fátima Sabino Dias

didáticos. A obra premiada foi o *Compêndio de História da América* (Pombo, 1900), de José Francisco Rocha Pombo, cuja primeira edição é datada de 1899. Também propôs o ensino da História da América nas escolas elementares, com objetivo de atender a maioria da população escolar.

Rocha Pombo, historiador simpatizante do anarquismo, tinha uma concepção humanista e pacifista da história, misturada a uma visão nacionalista ligada ao culto dos heróis. (Bittencourt, 1996, p.212)

É o que afirma Bonfim, no parecer sobre essa obra, ao dizer que a visão crítica de Rocha Pombo

guia-se sempre por esse amor da justiça e do progresso. Historiador, colocado em face de sociedades nascentes, ele vai buscar a sua gênese, e assiste ao seu desenvolvimento, acentuando os fatos e personagens que se destacam mais. (Pombo, 1900, p.X).

Destaca que o “ardor humanitário” do autor do compêndio leva-o

a criticar e a julgar de tudo que lhe parece influir sobre a marcha das nacionalidades, e, algumas vezes, escapam-lhe juízos e conceitos que são, pelo menos, precipitado. (Idem, p. XVI).

Bonfim se refere sobretudo à forma como Rocha Pombo define Rosas, Francia e Lopez, ao classificá-los como “monstros ignóbil”, “ímpios”, “furiosos”, “sacrílegos”, e que cometeram “impiedades imagináveis”. Observa o parecerista que

homens que foram nossos adversários, cuja política o governo brasileiro de então contrariou e combateu, e que foram vencidos, eles impõem-se ao nosso respeito e á nossa generosidade. O Brasil será sempre suspeito para julgá-los, principalmente a esses do Paraguai, antes que a História tenha averiguado e decidido a parte em que concorreremos para a desgraça dessa inditosa nação. (Idem, p.XV).

Essa crítica de Bonfim é ainda válida para os autores dos livros didáticos da década de cinquenta, motivados pelo mesmo espírito nacionalista de Rocha Pombo.

Bittencourt (1993, p.187) analisa o parecer dado por Bomfim sobre o compêndio, afirmando que ele destacou como méritos da obra de Ro-

cha Pombo a ênfase dada ao processo de dominação européia no continente americano, ao sentido da independência da América Latina, cuja elite conservadora lutava pela manutenção dos privilégios, e à violência do contato entre os dois mundos: europeu e americano.

Sobre a dominação européia, escreveu o parecerista que Rocha Pombo

nos leva a compreender facilmente a razão de ser de um tal sistema, e faz-nos prever os terríveis males que aqui advirão, males que se ligam diretamente aos sentimentos da maioria dos conquistadores: sede de ouro, um misticismo estreito, um ardor religioso, violento e rude (...). A mãe-pátria passou a ser uma verdadeira parasita, de um parasitismo cruel e imprevidente, não cogitando se quer de conservar a vida da sua vítima. (Pombo, 1900, p.XI).

Essa visão acerca do processo explorador da Europa sobre a América está associada à idéia de parasitismo desenvolvida por Bomfim, que considerava o passado colonial americano com base na exploração parasitária da colonização européia. Para ele, parasitismo é alguém viver do trabalho do outro (Naxara, 1994, mimeo).

O que em síntese ele negava era a justificativa da desigualdade étnica anunciada pelas elites brasileiras.

Rocha Pombo também tinha uma visão otimista, utópica, sobre o vir-a-ser da América. Para o autor, a América seria

a sede definitiva da civilização que vem (...). Terra da mediação há de ser, pois esta América formosa e ingente, para conciliar os dois mundos que há séculos vêm empenhados na luta tremenda. (Pombo, 1900 p. 407)

Todavia, essa abordagem não predominou nas escolas brasileiras, tendo o livro didático pouca aceitação haja vista que, segundo Bittencourt(30), a segunda edição ocorreu somente em 1925, mesmo sendo adotado em uma escola de expressão, como a Caetano de Campos em São Paulo.

Também não predominaram as idéias otimistas de Manoel Bomfim, que mudou de perspectiva quanto ao papel do Estado em relação ao desen-

volvimento de uma educação popular. Deixou de acreditar que a elite republicana adotaria um projeto de educação como instrumento de emancipação e de construção de uma identidade nacional e latino-americana.

Esse intelectual não renunciou à visão utópica sobre os destinos dos povos americanos. Afirma ser necessário, primeiro, a revolução, deslocando a tarefa educacional para uma segunda etapa, quando os povos oprimidos, já libertos, promoveriam a elevação cultural, necessária para uma existência democrática. (Naxara, 1994, mimeo)

Essa visão de revolução, em Manuel Bonfim, está associada a uma concepção de revolução “democrático-burguesa”. Não é um adepto do Estado socialista, mas um “pensador ilustrado”, que entende a democracia como uma idéia de que ela “não se faz sem o povo e este não existe sem educação” (Idem, mimeo).

A concepção de história que predominou foi aquela marcada pela visão defendida pelo historiador Seignobos, que influenciou os textos didáticos nacionais em torno do grande tema “Civilização e Progresso”. A ampla aceitação de suas idéias decorria da possibilidade de incluir o Brasil dentro desse contexto civilizatório.

O conceito de civilização organiza o quadripartismo em torno da cultura europocêntrica: a história tem sua origem na antiguidade; a Grécia é o berço da civilização; Roma helenizada transmite aos bárbaros do ocidente a civilização; a Idade Média é a idade das trevas, cujo Renascimento provoca o ressurgimento da antiga civilização, inaugurando os tempos modernos. A revolução francesa é o marco que funda a Idade Contemporânea, símbolo da democracia.

Segundo Chesneaux, o quadripartismo, como função pedagógica, proporciona na França as bases para os programas de ensino secundário e universitário, os manuais didáticos e as obras históricas, tornando-se guia para a história africana, asiática e americana.

A partir das décadas de trinta a quarenta, a escola secundária no Brasil sofreu mudanças significativas com as reformas educacionais de Francisco de Campos (1931) e Capanema (1942). Houve uma “multiplicação das disciplinas históricas” nesse período.

A História da América na reforma Capanema perdeu espaço tendo em vista a necessidade de implementar, através da escola secundária, os valores nacionalistas construtores da nação brasileira. A História do Brasil foi então um dos instrumentos escolhidos pelo Estado para a formação

de uma juventude “devota” da Pátria. Para concretizar esse projeto, os símbolos, as datas, os heróis nacionais foram (re)inventados para criar uma memória oficial.

A necessidade de construção de uma identidade latino-americana foi incompatível com o apogeu do nacionalismo no Brasil nas primeiras décadas deste século, condicionando de certa forma as mudanças verificadas no interior do ensino de História no curso secundário no Brasil. Na Reforma Capanema a história da América praticamente desaparece dos programas oficiais de ensino, conforme as considerações apresentadas anteriormente, enquanto a História do Brasil é criada como disciplina autônoma no ensino secundário. Somente em 1951, a História da América é criada nos programas oficiais de História.

Notas:

1. Sobre o ensino de História da América, constatou-se as seguintes publicações: Beired, José Luiz et alli. Os problemas do ensino de História da América. In: *Anais do Seminário Perspectivas do ensino de História*. São Paulo: FEUSP, 1988; Gonçalves, Adilson José e Avelino, Yvone Dias. Análise historiográfica dos movimentos sociais latino-americanos: subsídios para a prática pedagógica na rede oficial do ensino. In: *Anais do Seminário Perspectivas do ensino de História*. Idem. Em 1996 foi publicado pela EDUSP/ Expressão Cultural, o livro *Educação na América Latina*, organizado pelas professoras Zilda M. G. Yokoi e Circe M. F. Biettencourt. Nessa coletânea encontram-se alguns estudos sobre o ensino de História da América.
2. Refiro-me especialmente aos trabalhos de Naxara, Op.cit., e Ortiz, Renato. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo, Ed. Brailiense, 1985.
3. A Reforma Francisco de Campos referente ao ensino secundário, foi decretada pelo Governo Provisório de Getúlio Vargas, que após onze anos de vigência, foi substituída pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Gustavo Capanema, em 1942.

Referências bibliográficas:

- BITTENCOURT, C.M.F. *Pátria Civilização e trabalho*. São Paulo: Ed. Loyola, 1990.
- BITTENCOURT, Circe F. O Percurso Acidentado do Ensino de História da América. In: IOKOI, Z.M.G. e BITTENCOURT, C.F.(Org.) *Educação na América Latina*, Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996.
- BITTENCOURT, Circe M.F. *História da América na sala de aula. Programa de ensino e livro didático*. 1992, (mimeo.)
- BITTENCOURT, Circe M.F. *Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: FFLCH/USP, Tese (Doutorado), 1993.
- BONFIM, Manoel. *A América Latina. Males de Origem*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.
- CENTRO NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Histoire, Géographie, initiation économique*. Paris, 1995.
- CHESNEAUX, Jean. As armadilhas do quadripartismo histórico. IN: *Du passé faisons tabla rasa*. Trad .Marcos A. Silva, Paris, François Maspero, 1976.
- DIAS, MARIA DE FÁTIMA SABINO. *A "Invenção da América" na Cultura Escolar no Brasil*. Campinas: FE/UNICAMP, Tese (Doutorado), 1997.
- ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador. Uma História dos Costumes*. Tradução : Ruy Jungmann. V.1. Rio de Janeiro, ed. Zahar, 1994.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- _____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Tese e Educação*, Porto Alegre, 5, 1992.
- HALL, Stuart. A Questão da Identidade Cultural. Trad: Andréa B.M. Jacinto e Simone M. Frangella. In: *Textos Didáticos*. IFCH/UNICAMP, no. 18, dez. de 1995.
- HOLLANDA, Guy. *Um quarto de Século de Programas e compêndios de História para o Ensino Secundário no Brasileiro*. 1931-1956. Rio de Janeiro: INEP, 1957.

- JULIA, Dominique. *La culture scolaire comme objet historique*. Paris. (mimeo).
- MAGALHÃES, Basílio. *História da América*, Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves, 1952. Prefácio.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil. Trajetória e perspectiva. In *Revista Brasileira de História*. São Paulo: 13 (25/26), Agosto/93.
- NAXARA, Márcia R. C. Males de Origem: a identidade nacional em Manoel Bomfim. Texto apresentado no *Colóquio: Sentimento(s) e Identidade(s): os Paradoxos do Político*. IFCH/UNICAMP, 1994, (mimeo).
- OLIVEN, R. G. *A Parte e o Todo. A Diversidade Cultural no Brasil-Nação*. Petrópolis, Vozes, 1992.
- ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira Identidade Nacional*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1985.
- POMBO, José F. Rocha. *Compêndio de História da América*. Rio de Janeiro: Laemmert e Cia., 1900.
- REIS, Maria José. *A Propósito de Nação, Nacionalidade e Identidades*. 1990, p. 6 (mimeo)
- RIBEIRO, Maria Luisa S. *História da Educação Brasileira. A Organização Escolar*. Campinas: Autores Associados, 1993.
- RUBEN, Guillermo Raul. *O que é Nacionalidade*. 2a.ed. São Paulo, ed. Brasiliense, 1987 (coleção Primeiros Passos).
- SCHWARTZMAN, S. et alii. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- SEGISMUNDO, Fernando. *Excelências do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro, 1993.
- VIANA, Helio, O ensino e Conceito de História da América. In: *Revista Cultura Política*. Rio de Janeiro: N. 28. Junho.
- VIANA, Hélio. O Ensino de História da América. In REIS, Artur César D. e outros. *O Ensino de História do Brasil*. México: D.F. 1953.
- WARDE, Mirian Jorge. Questões Teóricas e de Método: a História da Educação nos Marcos de uma História das Disciplinas. In: SAVIANI, D., LOMBARDI, J.C. e SANFELICE, J. L. (Org.). *História e História da Educação – O Debate Teórico-Metodológico Atual*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998. (Coleção Educação Contemporânea).