

# A AMÉRICA LATINA AUSENTE NA HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA

## THE ABSENCE OF LATIN AMERICA IN THE HISTORY OF HISTORY TEACHING

**Anna Luiza Portugal Pereira Gomes**

Prefeitura Municipal de Barra Mansa, Barra Mansa/RJ, Brasil.  
e-mail [annaluportugal@gmail.com.br](mailto:annaluportugal@gmail.com.br)

**Resumo**

Investiga a História do ensino de História em busca das presenças e ausências da História da América Latina no Ensino Médio no Brasil em perspectiva decolonial. Trata-se de pesquisa bibliográfica sobre o currículo de História na História do Ensino de História. O objetivo é identificar o quanto e como a História da América Latina é abordada, especificamente no Ensino Médio. Foi observada a manutenção da ausência da História da América Latina no decorrer do século XX e XXI. A pesquisa concluiu com reflexões sobre a importância de se pensar o ensino de História a partir das experiências silenciadas no sul global em diálogo com a educação libertadora de Paulo Freire.

**Palavras-chave**

Ensino de História. América Latina. Decolonialidade.

**Abstract**

This research investigates the History of History teaching, looking for the presences and absences of Latin American History in High School in Brazil in a decolonial perspective. This is bibliographical research on the History curriculum in the History of History Teaching. The objective is to identify how much and how the History of Latin America is approached, specifically in High School. The maintenance of the absence of the History of Latin America during the 20th and 21st centuries was observed. The research concluded with reflections on the importance of thinking about the teaching of History from the silenced experiences in the global south in dialogue with Paulo Freire's liberating education.

**Keywords**

History Teaching. Latin America. Decoloniality.



Licença de Atribuição BY do Creative Commons  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Aprovado em 28/10/2023  
Publicado em 31/12/2023

## 1. A construção da História e da disciplina escolar

Com o objetivo de refletir sobre a presença ou ausência da América Latina como objeto de estudo nas salas de aula da educação básica, este texto faz breve discussão sobre a construção da História como disciplina na educação brasileira e as alterações no currículo no decorrer dos anos, a partir das reformas educacionais realizadas em distintas épocas. As informações aqui encontradas fazem parte da pesquisa concluída na dissertação de mestrado defendida em 2021 sob o título de “História do Ensino de História da América. O olhar decolonial sobre a presença da América Latina em livros didáticos para o Ensino Médio” no programa de Pós-Graduação em Ensino De História, Mestrado Profissional – Profhistória, na Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro (UFRRJ).

Pensar na história como disciplina escolar, investigar os métodos e, principalmente, os saberes envolvidos na construção desse espaço formal de aprendizagem é parte da cultura escolar (JULIA, 2001) que integra tantos outros fatores intrínsecos ao ambiente educacional.

Aqui, nos deteremos na breve retomada cronológica da constituição da História como disciplina escolar e suas transformações em currículo. O entendimento da estreita relação entre currículo e relações de poder político e social justifica a escolha dessa temática que, no entanto, não exclui a riqueza de práticas e materiais inerentes ao espaço escolar que podem proporcionar a reflexão sobre o tema.

A análise da seleção de conteúdo para a disciplina de história bem como os contextos políticos que os estabeleceram, nos leva a entender que “o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade” (GOODSON, 2007, p.243). E, ainda que se valorizem práticas diversas capazes de revelar movimentos transgressores às prescrições curriculares no cotidiano escolar, entendemos a forte influência e poder da manutenção do enunciado pelas instituições políticas que detém o controle de recursos, como as publicações editoriais para a formação de professores e estudantes.

A formulação da História como disciplina escolar dividiu espaço com o processo de escrita de uma História oficial do Brasil no projeto de constituição do Estado Brasileiro e, portanto, da identidade nacional. Em 1845, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), assumindo tal responsabilidade no decurso da edificação da nação, premiou, com medalha de ouro, a tese do naturalista da Baviera - Karl Friedrich Philipp von Martius - em concurso de monografias que tinha a meta de desenhar um caminho para a escrita da história antiga e moderna do país. A tese foi publicada na Revista do Instituto em 1845 (SALLAS, 1995), e tornou-se o referencial da disciplina no século XIX.

O alemão, na missão de descrever o nascimento da nação e do súdito do Império brasileiro, conferiu ao historiador uma responsabilidade “cívica e civilizadora” (SALLAS, 1995, p. 20) no intuito de conduzir os leitores ao patriotismo e à união da nação.

Neste trabalho, Martius identificou na composição da população brasileira a diversidade étnica,

descrevendo os três grupos constituintes deste povo, como o “nativo de pele de ouro” e a “raça africana”, ambos conduzidos pelo português que, no papel de colonizador, possuía função de levar civilização aos povos do Novo Mundo. Reiterando a importância portuguesa, o naturalista valoriza os estudos acerca da legislação e vida militar lusitana e a importância de entender suas influências na organização do Brasil.

A constituição do método de escrita da História que viria a influenciar diretamente a prescrição dos assuntos destinados aos estudantes brasileiros é marcada pelo sentimento de independência do século XIX e inaugurou o momento da formação do Estado brasileiro que, no entanto, se via homenageando a nação colonizadora. A exaltação dos heróis da Independência não excluía sua relação com o território europeu. Homens brancos, líderes civilizados que perpetuavam aquilo que de positivo a presença lusa delegara a essas terras: o progresso e a civilização. Após a separação em relação à metrópole, as relações políticas próprias do colonialismo deveriam ser superadas para atender às demandas de um país que se dedicava à missão de constituir sua própria ideia de nação. Entretanto, a existência de um paradigma europeu de conhecimento racional (QUIJANO, 1992) marcou profundamente tal processo de organização. Quer dizer, emancipar-se do colonizador não representou a ruptura com o que aquele representava. Dessa forma, observou-se “Estados Independentes e sociedades coloniais” (QUIJANO, 2005): a exaltação do novo período histórico que se iniciava ocasionava a ausência dos sujeitos que não compunham o modelo europeu de civilidade. O “outro” nesse caso poderia ser objeto de estudo, mas nunca sujeito na formação do país. A constituição do país no projeto de edificação do Estado Nacional fora elaborada sob bases eurocêntricas não apenas em termos geográficos, “mas epistêmicos e históricos, através do controle do conhecimento e da subjetividade”. (MIGNOLO, 2009).

Esse entendimento sobre a constituição da população brasileira, que viria a se tornar o pensamento político hegemônico, também garantiu o afastamento do Estado brasileiro dos outros países do continente americano. Ainda que a História nos apresente momentos de maior aproximação dos discursos políticos com os vizinhos americanos, como o Manifesto Republicano<sup>1</sup> em 1870, ou o Pan-Americanismo<sup>2</sup> capitaneado pelos Estados Unidos da América no século XX, estudos reforçam que a ideia de uma América Latina unida que reconhecesse o Brasil, e que este se reconhecesse como integrante, não foi amplamente defendida.

Na primeira década do século XX, estudo do historiador Leslie Bethell propõe a cronologia do termo “América Latina” e a identificação do Brasil incluso. Concluiu, após relatar maiores afastamentos

---

<sup>1</sup> “Somos da América e queremos ser americanos.” Declarava o documento que expunha o governo monárquico de D. Pedro II como autoritário e imperialista no continente americano. Fora importante para difusão do ideal republicano no Brasil nos fins do século XIX.

<sup>2</sup> A expressão refere-se ao movimento de integração dos países da América. Em distintos momentos assumiu sentidos divergentes: seja a união da América Latina de Simón Bolívar à época das independências, seja o movimento capitaneado pelos Estados Unidos através da Doutrina Monroe, inaugurado no século XIX e que influenciou a política externa Brasileira por boa parte do século XX na intenção de aproximação estadunidense (como será exposto nas próximas páginas).

do que aproximações dos países sob tal título, que o termo é “conceito que seguramente perdeu a utilidade que talvez tenha tido alguma vez” (BETHELL, 2009, p.314), e recomenda que o mundo pare de tentar relacionar o Brasil com esta identidade latina.

Na contramão da recomendação do dito historiador, este texto compartilha de concepções dissonantes do pensamento hegemônico do Brasil isolado que perpassam a ideia de *Nuestra América* do cubano José Martí (1891) e da Pátria Grande (1979) de Darcy Ribeiro, por exemplo. Que, de certa forma, encontra repercussões em iniciativas como o projeto ocorrido no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2009, com a criação de disciplina de Estudos Latino-americanos<sup>3</sup> para a 7ª série (hoje 8º ano) no Ensino Fundamental, pois:

O projeto que defendemos é a eliminação do isolamento cultural entre as nações latino-americanas via ensino de História. Acreditamos que a valorização das similitudes de nosso processo histórico nos currículos oficiais e nas práticas didáticas cotidianas pode tornar possível a identificação de interesses comuns que poderão atuar na orientação da vida prática e na construção de perspectivas coletivas de futuro para o continente. (CONCEIÇÃO; ZAMBONI, 2013, p.424)

Assim, ainda que não ocorra a identificação com a nomenclatura imposta à região e a despeito do afastamento histórico e cultural forjado na literatura tradicional, apostamos na aproximação com os vizinhos ditos latinos para ampliar, inclusive, nossa percepção sobre o Brasil mesmo.

## 2. Modernidade, colonialidade e subalternidade curricular.

O isolamento cultural mencionado, além de distanciar o pensamento brasileiro das experiências e histórias dos Estados latino-americanos vizinhos, incluiu o silenciamento de vozes que representavam entraves a serem superados para a obtenção do desenvolvimento digno de grandes civilizações somente encontradas além-mar. Pensar, pesquisar e defender o ensino de História da América Latina, portanto, significa a aproximação de países ditos latinos, a partir das narrativas ocultadas dos currículos, em esfera pós-colonial que permita ao ensino de História na educação básica a problematização e transformação da sociedade em que estudantes e professores vivem. Isto é, a importância de se romper definitivamente com os paradigmas modernos que fundaram a escrita da História do Brasil e, conseqüentemente a disciplina escolar que subjugou as histórias outras existentes não só no Brasil, mas em todos os territórios colonizados. Significa, no campo do ensino, romper com a subalternidade curricular brasileira (LIMA, PERNAMBUCO, 2018).

Subalternidade é característica marcante do espaço escolar tradicional em questão. Detemo-nos aqui à crítica do currículo a partir dos assuntos elencados para o ensino da educação básica como símbolo e transmissor do pensamento hegemônico perpetuador das estruturas do colonialismo. Mas é

3 Ver “Ensino de História e consciência histórica latino-americana no Colégio de Aplicação da UFSC” dissertação de Mestrado de Juliana Pirola da Conceição defendida em 2010 sobre tal iniciativa.

necessário frisar e expandir o olhar de análise para identificar todo o espaço e modelo de educação tradicional vigente como transmissores do discurso da modernidade que se encarregou de negativar, calar e excluir sujeitos e saberes. Subalternidade é aqui considerada, portanto, atributo inerente da escola construída sob os parâmetros da modernidade. Seja na relação de subordinação existente no processo de ensino-aprendizagem entre docentes e educandos, quando os primeiros tomam o papel de protagonista do processo, enquanto os segundos são transformados em objetos de tal ação, indicando, segundo FLEURI (2015), “(...) que a educação e a produção de conhecimento são compreendidas dentro do esquema epistêmico da relação entre sujeito e objeto, típico da modernidade”. O aluno-objeto é o subalterno vigiado, fora de seu contexto social e cultural, em uma relação que exclui possibilidades de reciprocidade e interação.

A construção de uma educação outra a partir da América Latina e sobre América Latina para a descolonização dos seres, saberes e territórios parte da produção do giro decolonial proposto pelo grupo de estudos Modernidade/Colonialidade<sup>4</sup> que se articula desde o final dos anos 1990 a partir de referências de pensamento do sul global com o objetivo de alcançar uma real emancipação, ao contrário do que ocorrera após a independência política dos países latino-americanos que significou a manutenção da lógica colonial, com relações desiguais em âmbitos raciais, de gênero e de trabalho, ou seja a matriz de poder colonial que perdura.

Os estudos do grupo encontram muitas convergências nas áreas de estudos culturais e pós-coloniais. A análise das divergências entre eles pode facilitar o entendimento das propostas do giro decolonial. Considerando o nascimento da modernidade datado em 1492 com as invasões europeias na América, salientam o colonialismo e a consolidação do sistema capitalista como partes garantidoras desta era.

Ressalta também as diferenças entre os termos colonialismo e colonialidade. Colonialismo relaciona-se com a dominação política, econômica e cultural realizada pelos Impérios Europeus e a colonialidade, fenômeno mais complexo, representa a permanência das estruturas coloniais após os processos de independência política e econômica até hoje. Mais do que a descolonização e a independência política conquistada, a decolonialidade busca o paradigma outro, novas críticas através de pensamentos emergentes nas Américas, África, Índia e Sul da Europa.

O que hoje denominam “decolonial” manifestou-se em diferentes momentos, desde a fundação da modernidade/colonialidade no século XVI, passando pelas respostas à presença dos Impérios Britânicos e Francês na África e na Ásia e, ainda, os movimentos de descolonização nestes mesmos continentes no contexto da Guerra Fria. Assim, cada atividade de sobrevivência resistente ao padrão eurocêntrico e os

---

<sup>4</sup> Originado no final dos anos 1990 este programa faz a crítica às visões eurocêtricas inerentes à constituição da modernidade e reúne nomes como Aníbal Quijano (Peru); Enrique Dussel (Argentina); Walter Mignolo (Argentina); Immanuel Wallerstein (EUA); Santiago Castro-Gómez (Colômbia); Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico); Ram[on Grosfóguel (Porto Rico); Edgardo Lander (Venezuela); Arturo Escobar (Colombiana); Fernando Coronil (Venezuela); Catherine Walsh (EUA/Equador); Boaventura Santos (Portugal) e Zulma Palermo (Argentina). (BAILESTRIN, 2013)

esforços de valorização de conhecimentos externos e conflitantes com o padrão moderno representam pensamentos decoloniais. Sobre o conjunto de autores integrantes do programa M/C, suas produções, portanto, “são herdeiras diretas dos pensamentos de resistência indígena e afro-caribenho que se desenvolveram na América Latina” (MOTA NETO, 2016).

A rede Modernidade/Colonialidade possui um linguagem compartilhada cujo objetivo passa por uma crítica epistemológica e a proposição de formas de pensar que ultrapassem o eurocentrismo. Neste aspecto, Walter Mignolo trouxe diversos conceitos como “diferença colonial” e “paradigma outro”.

O paradigma outro, segundo Mignolo, teve início no final do século XV. É uma expressão para conectar pensamentos emergentes no Sul colonizado (as Américas, África, Índia etc.). Estes pensamentos dividem ponto em comum: a expansão colonial e imperial.

O pensamento outro se articula, assim, no espaço planetário da expansão colonial/imperial, diferentemente da genealogia da modernidade que se limita a uma linha temporal que vai da Grécia a Roma, avançando em direção à Europa Ocidental e aos Estados Unidos (MIGNOLO, 2007). É neste sentido que, preocupado em compreender o conhecimento a partir do seu lócus de enunciação, Mignolo (2003) pensa o conhecimento como geopolítica, em vez de pensá-lo como um lugar universal ao qual todos teriam acesso. (MOTA NETO, 2016, p.89)

Questionar a universalidade do pensamento europeu, como se ele houvesse inaugurado a ciência e fosse capaz de a todos representar, nos leva também a refletir que além das heranças sociais e políticas destinadas aos povos subalternizados, como as desigualdades e violências sofridas, existe um “legado epistemológico” (p.92) e a crítica à colonialidade do conhecimento. A modernidade produziu saberes que legitimam a ordem social injusta e tentam transformar a América Latina – dentre as outras populações no hemisfério Sul, à imagem e semelhança da sociedade no Hemisfério Norte e a desqualificação do conhecimento de determinado grupo o que ocasionou a dissolução dos parâmetros de vida desses sujeitos. (MOTA NETO, 2016).

A superação da subalternidade curricular engloba a práxis necessária para a superação da colonialidade através da educação transformadora. Assim, “um currículo pós-colonial valoriza a voz e as percepções de mundo dos sujeitos como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades curriculares” (LIMA, PERNAMBUCO, 2018).

Portanto, será através deste olhar decolonial que analisaremos a constituição da História como disciplina e as convergências políticas que levaram à prescrições de assuntos para as salas de aula.

### **3.A disciplina de história, ausências e silenciamentos acerca da América Latina**

De acordo com a proposta de periodização<sup>5</sup> do ensino de História do Brasil (SCHMIDT, 2012), a tese de Von Martius, com as medidas para a escrita do país, marcou o período de consolidação da História como disciplina escolar.

O nascimento da História como disciplina autônoma está relacionado, primeiro, com as aulas preparatórias para ingresso no Curso de Ciências Jurídicas e Sociais que incluíram, em suas provas de acesso, História e Geografia. Deste mesmo período é o programa que inclui o ensino de História no Colégio Pedro II, de 1837 (BITTENCOURT, 2018) e, como consequência o primeiro livro de História publicado no Brasil para este fim, em 1839. A obra, sobre História Universal foi do primeiro professor desta disciplina no Colégio Pedro II. O professor, de origem saxônica, marca a chegada de uma obra que vislumbrava os estudos do “progresso das civilizações” (BITTENCOURT, 2018, p.133).

A forte influência da historiografia francesa na elaboração da História do Brasil não só deu origem a uma história que teria seu nascimento no Império, superando o passado colonial e a ideia de uma América antes da chegada dos conquistadores, como afastou nossa historicidade do restante dos conquistados deste continente.

Com a instauração da República, o projeto de construção nacional não perde força, mas ganha nova roupagem. A partir deste momento interessa a constituição do cidadão. Tais mudanças, relacionadas com as tendências políticas liberais ao mesmo tempo em que evocavam um conceito de cidadania, estabeleciam políticas que asseguravam os privilégios das elites agrárias brasileiras.

A História deixou de ser, paulatinamente, uma “matéria” ilustrativa da moral religiosa universal permanente para se transformar em uma disciplina autônoma, encarregada da formação política do cidadão nacional. Para os grupos defensores do currículo “científico”, liberais adeptos de uma modernização voltada para a diversificação da economia, a História desempenharia o papel civilizatório, mas também deveria se encarregar da constituição da identidade nacional e da cidadania política. Dentro destas perspectivas, a História Universal e a História Nacional eram complementares e suficientes. (BITTENCOURT, 1993, p.199)

O pensamento científico positivista fez-se presente na organização da disciplina escolar. A História do Brasil apareceu como um apêndice de uma suposta (e grandiosa) História Universal. Os antigos colonizadores continuaram se destacando como referencial no estudo da história nacional. É interessante ainda ressaltar a manutenção do pensamento religioso e conservador neste projeto que tendia ao cientificismo, pois, mesmo que a “História Sagrada” não fosse disciplina obrigatória na educação pública, continuou existindo nas escolas confessionais que tiveram crescimento no período (BITTENCOURT, 1993).

A expansão das escolas confessionais pode revelar garantia da educação formal a membros da elite sob um pensamento conservador dos princípios instaurados no Império. Nas escolas públicas secundárias, o ensino laico aparecia na História das Civilizações para “introduzir e identificar os jovens da elite brasileira com o mundo civilizado moderno e capitalista” (BITTENCOURT, 1993, p.208).

---

<sup>5</sup> De acordo com SCHMIDT (2012) a periodização da História do ensino de História: construção do código disciplinar (1838 – 1931); consolidação (1931 – 1971) e crise (1971 – 1984). Em 1984, segundo a autora, tem início a reconstrução do código da história no Brasil.

A modernização levava o país de encontro com a ciência. Mas as estruturas do código disciplinar de História permaneciam os mesmos do período monárquico (ou até colonial): de frente para o Atlântico enaltecendo a cidadania francesa e suas revoluções.

Maria de Fátima Sabino Dias, em sua tese de doutorado defendida no final do último século na Universidade Estadual de Campinas, investigou a trajetória do ensino de História da América nos anos 1950 e utilizou a expressão “consenso hegemônico” (1997, p.18) para evidenciar as vontades dominantes sobre o assunto, manifestadas através de publicações do Estado e de intelectuais de destaque a propósito dos rumos do ensino de História. Quer dizer, assume-se que as configurações estabelecidas para a matriz curricular e, conseqüentemente, para os livros didáticos não significam soma equilibrada de vontades, tampouco sua adoção sinaliza que não haja crítica e vertentes opostas explanadas. Parto, portanto, do trabalho de Dias por concordar que existem fatores externos, relacionados ao projeto político cultural e de identidade de governos que fazem parte das motivações para escolha (ou abandono) de determinados assuntos no ensino básico em História, um consenso hegemônico.

O ensino da História da América no Brasil, de forma tímida, foi reclamado no século XIX. Frei Camilo Monserrate, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro e professor indicado para lecionar História no Colégio Pedro II, reivindicou os estudos das outras nações americanas como condição para que o ensino do passado nacional pudesse ser concretizado. As colocações de Monserrate, ainda que confirmadas por outros nomes da época, contrastavam com a proposta de ensino no Brasil que adotava programas influenciados por modelos franceses de instrução com a visão de mundo eurocentrada em nome do progresso.

A consciência de superioridade das nações ocidentais “avançadas” sobre as “atrasadas”, e a adoção do modelo civilizatório europeu, homogeneizador, feita a partir dos moldes importados, se chocava com a realidade interna da população brasileira e trabalhava no ocultamento das divergências culturais e territoriais existentes no continente americano. Com o intuito de construir a nação e o brasileiro pautados na Modernidade, povos originários, escravizados africanos e seus descendentes, mulheres e formas de organização e conhecimentos outros foram excluídos da narrativa que, no máximo, citava tais elementos para a defesa da ideia de miscigenação. O progresso civilizatório possuía um hemisfério norte idealizado para um hemisfério sul que via, portanto, em suas múltiplas linguagens, povos, conhecimentos e desafios, os motivos para o atraso.

Com a implantação da República, os esforços estatais para a escrita da História do Brasil e, concomitantemente, a elaboração da identidade do cidadão brasileiro, manteve a referência de civilização e progresso vindos da Europa. As preocupações com o ensino de História seguem esse movimento, que pode ser visto como desdobramento da consolidação do Estado-Nação na Europa no século XIX. Em um período em que a pluralidade étnica brasileira (como a encontrada em todo o continente americano) era encarada como obstáculo para o desenvolvimento da sociedade, julgada pelo atraso na escala civilizatória das grandes potências do ocidente, o sergipano Manoel Bomfim foi uma

das vozes dissonantes. Segundo Dias, Bomfim, que ocupara lugares de destaque na administração pública, como membro do Conselho Superior de Instrução Pública, nos últimos anos do século XIX, foi um dos poucos intelectuais brasileiros que “privilegiou uma interpretação sobre as identidades latino-americanas, questionando de certa forma as concepções científicas então vigentes.” (DIAS, p.43). Foi neste contexto que o mencionado autor reivindicou a História da América como disciplina nas escolas e propôs concurso para elaboração de livro didático para este fim. A obra premiada, do historiador Rocha Pombo, foi publicada com o seu parecer. Segundo a justificativa de Bomfim:

É momento, aqui, de dizer o prazer que senti ao verificar que o escritor (único a apresentar-se) cujo livro relatei, se bem que estudasse apenas os fatos históricos, e do ponto de vista didático, chegara a essa conclusão: que os males atuais da América Latina não são mais que o peso de um passado funesto, conclusão que ora demonstro e documento, quando estudo os efeitos do *parasitismo das metrópoles*, a que já me referia no *parecer*. (BOMFIM, 2008, p.2)

As palavras de Manoel Bomfim referem-se à publicação do *Compêndio de História da América* do José Francisco Rocha Pombo, contemplado no concurso, e estão em nota da introdução de seu livro, escrito em 1903, *América Latina: Males de Origem*. A abordagem acerca da História do Brasil nega as concepções biológicas que dominavam o pensamento racial da época e evidencia as conclusões do estudioso, através de “observações e reflexões, colhidas em cada uma das crises, desalentos, dúvidas e entusiasmos da vida, que entre dificuldades, vamos vivendo.” (Bomfim, 1903, p.03). O autor defendeu a educação pública como meio necessário para ascensão da sociedade brasileira ao progresso tão estimado no início do século XX. E, ainda, explicou sua tese do “parasitismo biológico-social”, a relação de dominação da metrópole que se construiu sobre a exploração das colônias. E, conclui, ainda, que a solução para a degeneração (para muitos naquela época atribuída à mestiçagem das raças) existia. O autor apontou que a superação da inferioridade das Américas em relação a outros povos possuía um remédio indicado e uma única conclusão possível: “a necessidade imprescritível de atender-se à instrução popular, se a América Latina se quer salvar”. (BOMFIM, 1903, p.271)

Ainda que, partindo de uma premissa ligada à Biologia, Bomfim remete-se ao estudo do passado das sociedades latino-americanas para que seja possível entender as mazelas do seu presente, fruto da exploração colonial parasitária. Ambicionava o progresso da sociedade brasileira, e por isso, de certo modo, compartilhava a ideia de civilização avançada – no modelo europeu, como um estágio evoluído para se chegar, bem como proferia a elite intelectual brasileira à época. No entanto, sua tese não foi bem recebida, nem garantiu a alteração dos paradigmas do ensino de História que, segundo Dias manteve-se na visão defendida pelo historiador Seignobos<sup>6</sup>. A ideologia do progresso afastou os olhares do ensino

<sup>6</sup> Charles Seignobos (1854 – 1942) foi o historiador francês de notoriedade na virada do século XIX e XX. Autor da obra *Introduction aux études historiques* (1897) influenciou os estudos históricos brasileiros, sendo o clássico da historiografia metódica francesa. A consolidação do ensino de História no Brasil seguiu o prestígio francês na área

de história das sociedades latino-americanas que foi atraída por uma Europa moderna e industrializada, o modelo que ambicionava seguir.

Nas décadas de 1930 e 1940, o ensino secundário recebeu maior atenção das políticas públicas, bem como a disciplina de História como demonstram as reformas educacionais ocorridas no período, fruto das mudanças políticas do país com o governo de Getúlio Vargas e as alterações no cenário internacional, como a geopolítica após a Grande Guerra, no ocidente.

Em 1931 a Reforma Francisco Campos garantiu o aumento do ensino secundário (relativo aos alunos de 12 a 18 anos) para sete anos de duração, sendo os dois últimos anos destinado à preparação para o curso superior. Além disso estabeleceu a multiplicação de conteúdos no ensino de História e, assim, a História da América foi incluída. Conforme explanou Dias, os temas sobre América aparecem desarticulados da linha cronológica das civilizações. Na 2ª série uma unidade de estudos foi inserida sobre “História da América e do Brasil”, o título já indica separação entre a história do continente e a do país. Os temas pertinentes aos estudos americanos, nesta fase escolar, estavam inseridos em História Universal e incluíam:

O descobrimento da América; duas grandes civilizações desaparecidas: os Astecas e os Incas: os conquistadores e a formação do Império colonial; a colonização inglesa; o “May Flower”, Walter Raleigh e Guilherme Penn; os franceses na América e a fundação do Canadá; Os libertadores hispanoamericanos; a guerra cisplatina e a independência do Uruguai; os grandes caudilhos hispano-americanos; o imperialismo americano e a guerra com o México; o desenvolvimento do oeste norte-americano; norte contra sul: a guerra de secessão americana; Juarez e o patriotismo mexicano; os grandes vultos militares da guerra do Paraguai; a guerra hispano-americana e a independência de Cuba. (DIAS, 1997, p. 54)

A inclusão da História da América ocorreu no momento de crescimento do currículo, e foi feita de maneira descolada do ensino de História que continuava existindo em torno de um tema: a história das civilizações. A América era apresentada de forma não contextualizada com o “restante da Civilização” (Europeia), os temas são apresentados de forma a indicar que o continente pode ser distinguido por suas formas de colonização, fato que levou à superação da atrasada existência de povos originários. Esta reforma durou por aproximadamente dez anos, até a Reforma Gustavo Capanema.

Em 1942, os anseios nacionalistas do Estado Novo – iniciado em 1937, por golpe de Getúlio Vargas criaram a História do Brasil como disciplina autônoma, reduziu o espaço da História da América denotando, mais uma vez, a demanda política sobre a organização da disciplina escolar. O período Varguista identificado pelo estímulo nacionalista evocado em nome de uma unidade nacional contra ameaças socialistas e a favor do desenvolvimento industrial do país, empreendeu investimentos na educação para a instrução moral e cívica voltada para a formação do trabalhador brasileiro. Sendo assim, com o intuito de desenvolver a identidade patriótica, este programa relaciona a história da

---

utilizando a tradução de compêndios deste país, a exemplo de *Histoire de la Civilisation*, em dois volumes, de Seignobos. (NADAI, 1993).

América aos tópicos relativos à História Moderna e Contemporânea, mais uma vez, passando a noção de separação e desarticulação desta com a história do Brasil que passou a valorizar a política expansionista do país, ao qual dedicou uma unidade de estudos (DIAS, 1997, p.61). Além destes tópicos, a história estadunidense também ganhou espaço, fato que se relaciona com o momento geopolítico que o país se relacionava: ampliação da influência dos Estados Unidos na economia brasileira, o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e o cenário de bipolarização do mundo em que o Brasil se manteve fiel aos desígnios estadunidenses em nome do progresso, munido de sentimento anticomunista. Ou seja, EUA seriam a grande influência econômica, política e cultural na América, reforçando a política de tendências imperialistas que iniciara no século XIX, sobre o continente americano.

A Reforma Capanema<sup>7</sup> recebeu críticas de professores de história e membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro que, desde a década anterior, sugeria a inclusão de estudos sobre a História da América.

Em 1951, a portaria nº. 724 aplicou reformas no programa da disciplina de História e, dentre algumas mudanças, estabeleceu que a segunda série do ginásio abordasse a História da América. A partir desta mudança, o ensino de História da América ganhou notoriedade ao deixar de ser uma alegoria da História das Civilizações.

O novo programa estabeleceu a divisão em dez unidades, sendo a primeira relativa às civilizações anteriores ao contato com o Europeu. Denominada “América Pré-Colonial” incluía os estudos:

- O Homem pré-colombiano; sua origem e costumes primitivos;
- Principais povos pré-colombianos; sua localização;
- As grandes culturas indígenas.

As próximas unidades trataram:

- Descobrimento,
- Exploração e conquista da América;
- América colonial espanhola;
- América colonial inglesa;
- América colonial portuguesa;
- Estados Unidos – sua formação;
- Nações hispano-americanas; sua emancipação;
- Brasil independente;
- Nações do novo mundo – seu desenvolvimento no século XIX;
- América contemporânea (DIAS, 1997).

---

<sup>7</sup> Conhecida, também, como *Leis Orgânicas de Ensino* faz parte da gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde. Dentre os objetivos elencados, destaca-se a implantação do ensino profissionalizante que “procurava direcionar a formação educacional da classe trabalhadora, fosse esta dirigida ao ensino industrial, comercial ou agrícola” (BRITO, 2006, p.14).

A organização do programa demonstra a cronologia tradicional na sucessão dos eventos. Dos dez tópicos elencados, seis tratam do processo de colonização da América. E, apesar do protagonismo da história da América neste momento, a desarticulação da história do Brasil dos processos históricos ocorridos no continente, permanece. Na unidade “A América Colonial Portuguesa”, o primeiro item é intitulado “O Brasil e as colônias latino-americanas”, ou seja, “a história brasileira é mostrada como não pertencente ao mundo colonial da América, pois do contrário se pensaria como ‘as demais colônias americanas’” (DIAS, 1997, p.65).

A reforma que inaugura momento de destaque para o ensino de história da América (ainda que permanecesse a separação entre as narrativas em torno da História do Brasil e do continente latino-americano) está relacionada às discussões pertinentes à educação naquele período, ocorridas em âmbito internacional.

A proposta que fundou a História da América como disciplina autônoma não rompeu totalmente com a ideia de nacionalismo oriunda do período varguista do Estado Novo que em esfera educacional ocupava-se da formação do trabalhador brasileiro e sua identidade nacional, combatendo regionalismos e influência estrangeira em dado momento econômico do capitalismo ocidental, localizado nos reflexos da Crise da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929. Momento em que países ditos da América Latina viveram o fortalecimento do Estado na condução do desenvolvimento econômico e, como foi o caso do Brasil, industrial (BRITO, 2006). Ainda que a tendência ao capitalismo monopolista e ao estímulo nacionalista pela integração do país fossem marcas fortes do projeto político vigente, a nova tendência educacional buscava a “conciliação entre nacionalismo e americanismo” (DIAS, 1997, p.69). A perspectiva de progresso marca registrada da consolidação da História como disciplina escolar, foi mantida com a mudança do foco: o olhar sob o continente americano é realizado tendo como referência os Estados Unidos, a representação do ideal civilizatório.

Dias traça o paralelo entre o desenvolvimento da disciplina de História da América, e a sua quase inexistência nas primeiras décadas do século XX, e o cenário geopolítico após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) até o contexto que favoreceu a portaria 724, de 1951. Evidencia as tendências imperialistas estadunidenses a partir da Doutrina Monroe<sup>8</sup> já no século XIX e a inauguração do Pan-Americanismo que foi reforçado pelos valores transmitidos nas décadas de 1930 e 1940 pela política de “Boa Vizinhança” do então presidente dos Estados Unidos Franklin D. Roosevelt. Valores estes ligados a posições liberais e democráticas do cenário posterior à Segunda Guerra Mundial.

---

<sup>8</sup> Inaugurada em 1823 pelo presidente James Monroe, a Doutrina marcou a política externa estadunidense durante o século XIX. Conhecida pela máxima “América para os Americanos” está inserida no contexto das emancipações políticas no continente Americano junto do projeto imperialista dos Estados Unidos. Ainda que TEIXEIRA (2014) verifique maior presença deste no Caribe e América Central, afirma que ele que “o Brasil considerava-se na América do Sul um garantidor da Doutrina Monroe e para esse fim buscou uma espécie de ‘aliança não-escrita’ com os Estados Unidos com o objetivo de remover constrangimentos à atuação do Brasil no subsistema sul-americano. Ainda que os Estados Unidos não tenham dado a mesma atenção que o Brasil para tal ‘aliança’, a disposição brasileira era conveniente para os norte-americanos na medida em que permitia concentrar suas atenções no Caribe.” (p.117).

No cenário interno brasileiro é percebida a crescente demanda pela escolarização, proveniente do aumento populacional, diversificação dos grupos sociais na escola<sup>9</sup>, reflexos da crescente urbanização e aumento da demanda por mão de obra. Ribeiro Junior e Martins, ao salientar a importância do entendimento de outros fatores sociopolíticos e econômicos no cenário de valorização da América na educação básica, lembram a participação do Brasil no V Seminário Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Florença, em 1950.

A implementação da História da América como disciplina autônoma destinada à segunda série ginasial<sup>10</sup>, ainda que estivesse relacionada às demandas internas quanto à necessidade de escolarização da crescente população brasileira, acompanhou tendências internacionais na organização deste conteúdo. A proposta para repensar a História da América Contemporânea foi realizada em consonância com o projeto de aproximação das nações latino-americanas com os Estados Unidos.

Desde a formação da Organização dos Estados Americanos (OEA), no contexto posterior à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em 1948, as estruturas do citado pan-americanismo foram repensadas. Em setembro de 1951, reuniu-se no México o Conselho Cultural Interamericano que ali se fundava, atendendo às determinações da Carta de Bogotá (1948). Essa Carta, nas palavras do representante brasileiro na ocasião Tristão de Ataíde, representou a primeira “Constituição do Interamericanismo” (ATAÍDE, 1951).

Tristão de Ataíde (pseudônimo de Alceu de Amoroso Lima), segundo Dias (1997) foi um intelectual católico influente no cenário político brasileiro da década de 1950. Ainda que crítico da crescente ingerência estadunidense no Brasil, aproximou-se das discussões sobre a reorganização do pan-americanismo neste período motivado, como vários pensadores da época, pelo anti-marxismo e o combate ao comunismo que este projeto de aproximação entre os países americanos significava (DIAS, 1997, p.85).

Cabe ressaltar o intuito desta cronologia da presença e ausência do ensino de História da América nas escolas brasileiras onde, além de quantificar e localizar momentos de destaque deste assunto na cultura escolar busca-se entender as motivações para sua inserção ou retirada e ainda, a compreensão da ótica colocada sobre este assunto e questionar: qual América era defendida na efervescência do pan-americanismo e educação no Brasil?

A Lei nº1359 e a portaria nº724 (1951), do Ministério da Educação, ao implementar os estudos sobre América em uma etapa do ensino secundário, representou momento de destaque deste assunto e garantiu a efetivação das políticas estabelecidas pelo citado Conselho Cultural Interamericano que, segundo Ataíde, buscava o progresso geral de toda a América (1951, p.136) superando as barreiras

---

<sup>9</sup> “Enquanto no início da década de 1940 registram-se 170.057 matrículas, com alunos distribuídos em 821 escolas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 1956); em 1962, eram 1.074.813 alunos matriculados, em 4.057 escolas” (IBGE *apud*. RIBEIRO JUNIOR, MARTINS, 2018).

<sup>10</sup> O Ensino Secundário ginasial era dividido em um ciclo de 4 anos, sucedido de segundo ciclo com 3 anos de duração. Reformas educacionais ocorreram alterando a nomenclatura e, hoje, seria o correspondente aos Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

culturais entre os países deste continente (p.137) através do ensino. Assim, no nível secundário para o ensino de História da América, houve o estímulo ao intercâmbio de profissionais entre os países membros,

(...) de modo que o progresso técnico-profissional de certos países, como os Estados Unidos ou o Canadá, possam aproveitar à rotina e ao atraso de grande parte dos países latino-americanos, ao passo que o alto nível espiritual e humanista das populações latino-americanas, mesmo as mais atrasadas culturalmente, seja de utilidade para a formação moral e religiosa do homem de países culturalmente mais adiantados. (ATAÍDE, 1951, p.143-4)

Ainda que, nas linhas seguintes do texto que consta em publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos de 1951 de Tristão de Ataíde (p.144), o intelectual afirme que “(...) não há, propriamente, povos adiantados e povos atrasados na América. Há povos de tipos diferentes, mas complementares, de civilização.”, fica clara a intenção de aproximação com o ideal civilizatório identificado com países do Hemisfério Norte, principalmente os Estados Unidos. E, portanto, a dedicação aos estudos de América estimulados pelo pan-americanismo não teve como consequência o reconhecimento das histórias silenciadas até o momento como as populações nativas e escravizadas pelo processo colonial.

As populações ancestrais da América Latina, quando citadas, são classificadas como “problemas educativos” e alguns agrupamentos são vistos como rudimentares em sua forma de existir. A busca por mais conhecimento e integração na América, portanto, não inclui a população nativa deste território. O isolacionismo que este Plano de Ação Cultural visa combater é da América Latina em relação aos Estados Unidos. Não se trata de um projeto de ensino de história que rompe com as propostas eurocêntricas vigentes desde seu nascimento. As concepções positivistas do ensino que estabelecem o objetivo, a ser alcançado pela sociedade brasileira, localizado em campo exterior ao seu território, permanecem. Quando os olhares se voltam à História da América, são com lentes estadunidenses próprias da modernidade: constituídas de valores culturais que se presumem universais (DIAS, 1997, p.132) e garantem a supressão das histórias presentes no continente americano.

A influência do pan-americanismo liderado pelos interesses imperialistas dos Estados Unidos nos anos seguintes, no cenário de Guerra Fria e a ascensão de regimes ditatoriais anticomunistas na América Latina, manteve-se. “O projeto das ditaduras militares latino-americanas era perpassado pela sanha do progresso, pela inclusão desesperada da América Latina no contexto do desenvolvimento mundial. É preciso olhar para o mundo, o mundo da modernidade.” (VERÍSSIMO, 2004, p.108).

No Brasil, o período da Ditadura Militar (1964-1985) foi caracterizado pelo uso das políticas educacionais, dentre outros meios, para estabelecer o controle ideológico para a formação do cidadão obediente e patriota que atende a tal modelo econômico desenvolvimentista.

Ainda que a década de 1960 seja marcada pelo desenvolvimento de diferentes práticas de ensino, experimentações que tentavam romper com o modelo de ensino de História vigente até então, ressaltando o potencial “problematizador e interpretativo” das Ciências Humanas (NADAI, 1993,

p.156), o golpe de 1964 garante a permanência e aperfeiçoamento do projeto educacional agora “militarizado, de uma modernização autoritária, voltada para o desenvolvimento industrial acelerado” (VERÍSSIMO, 2004, p.111).

O tratamento destinado aos livros didáticos era quanto a necessidade de “depurá-los” de qualquer tema ou menção que possa estimular comportamentos não condizentes com o projeto político e econômico do período. O ensino de História deveria realizar um elogio às nações e a identificação dos estudantes brasileiros como parte de um grande continente.

A partir de 1971, a reforma educacional estabelecida no clima da frágil prosperidade econômica durante a Ditadura civil-militar, através da Lei 5692, garantiu a aglutinação das disciplinas de História e Geografia sob o título de Estudos Sociais no 1º Grau (atualmente, o Ensino Fundamental) e delegou ao Ensino Secundário, que recebera caráter profissionalizante e, portanto tecnicista, o único e pequeno espaço para o ensino de História. A disciplina de Estudos Sociais responsável, portanto, pela área de ensino das ciências humanas, estimulava o reconhecimento do Brasil em detrimento de uma análise crítica. Através de estudos lineares “direcionados para o desenvolvimentismo e pelo papel do Brasil nas Américas” (SÁ, 2006. p.70). Este movimento foi acompanhado do incentivo de cursos de formação de professores em licenciaturas curtas, com duração de dois ou três anos. Sem estímulo à pesquisa e qualquer perspectiva crítica acerca do ensino, o objetivo era formar professores reprodutores de conteúdo para a educação básica.

Estudantes no Brasil, Argentina e Uruguai – países signatários do citado decreto da Convenção sobre o Ensino de História, deveriam desenvolver suas identidades patrióticas e de acordo com uma suposta universalidade do saber. Ainda que se aproximasse das demais repúblicas americanas, não deixava de enaltecer as potências europeias com, de acordo com o Decreto N° 65.814, de 8 de dezembro de 1969, Artigo 3: “maior atenção a história da Espanha, Portugal, da Grã-Bretanha e da França e de quaisquer outros países não americanos, naqueles pontos de maior relação com a história da América”.

É interessante notar que tal projeto, aparentemente, panamericano visando a aproximação entre os países da América, alinhados numa mesma proposta política, não significou maior conhecimento da realidade entre seus vizinhos. Por se manter a proposta educadora voltada para o modelo de progresso que parece reconhecer a pluralidade social, étnica e cultural como realidade a ser superada (e neste sentido falamos de toda manifestação não ligada ao Velho Mundo, como as populações originárias deste continente e a população afrodescendente).

Documentos argentinos (país que viveu anos de violência, principalmente no período de 1976 e 1986, sob regime ditatorial) do mesmo período, como o informe da *Asociación Internacional para la Defensa de los Artistas víctimas de la represión en el mundo* (Finicchio, Dussel e Gojman, 1997 *apud* VERÍSSIMO, 2004), demonstram que o pensamento hegemônico político dos países sul-americanos era desenvolvido em consonância. Aquele país, como dito anteriormente, signatário de mesmo acordo que balizou as diretrizes da educação pública no período, considerava o termo “América Latina” como

subversivo. A sua utilização poderia ser indício de manifestação ideológica dissonante daquele defendido pelo governo. Acompanhavam este termo listagem que incluía outros como “proletariado”, “burguesia” ou “diálogo”. A tendência pacifista manifestada nas instruções das conferências entre Estados Americanos, além da convenção, não escondia, mais uma vez, sua face autoritária como evidencia o documento argentino. Vale, ainda, ressaltar que a intenção de censurar as publicações de História e Geografia, ao mesmo tempo que aplaudidas pelo governo estadunidense, não foi por eles replicadas. Declaravam adotar sistema de organização da educação básica distinto, fugindo do controle da federação tal demanda.

Mais uma vez a aproximação entre as repúblicas americanas é observada como um movimento frágil que não se propôs a fortalecer laços de identidade entre as populações destes países. A opção, não só no Brasil, era a de manter o currículo da escola regular de costas para os vizinhos e de frente para a Europa.

O final da década de 1980 chegou, no país, com o processo de redemocratização e forte recessão econômica. Externamente, o desmembramento da URSS evidenciava as alterações na geopolítica mundial o que assegurou o enfraquecimento da lógica anticomunista como política ideológica do Estado que, em um processo de reorganização dos partidos políticos e oposições viu-se questionado sobre inúmeros problemas sociais. A década de 1990, segundo Antunes (2019) apresenta soluções para as questões educacionais enfrentadas por muitos países, através de agências multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). De acordo com a autora, existia o foco na mundialização de um padrão de qualidade para o ensino fundamental que estabeleceu a tendência para políticas públicas voltadas à educação inclusive após a virada do milênio. Este movimento demonstra que “A finalidade última de tal estratégia consiste na adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista no que se refere ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital.” (MAZZEU, 2009, p. 2 apud ANTUNES, 2019, p.46).

Neste cenário o texto das Bases Legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1999) tem início apontando os desafios que o país, com esta legislação, busca enfrentar. Após décadas de investimento em um Ensino Médio que se pretendia profissionalizante, a realidade brasileira enfrentava de um lado a expansão dessa etapa escolar, e por outro lado o “índice de escolarização líquida neste nível de ensino, considerada a população de 15 a 17 anos, não ultrapassa 25%” (BRASIL, 1999, p.15). O reconhecimento dos desafios assumidos para o desenvolvimento da educação básica é justificado pelo entendimento de que a sociedade do final do século XX passava por alterações em suas estruturas, uma verdadeira “revolução do conhecimento”. Portanto, reconhecer os problemas era olhar para a desigualdade social e o investir no desenvolvimento humano para “acesso a uma educação que contribua efetivamente para a sua incorporação” (BRASIL, 1999, p.26) no processo produtivo.

Para isso, a legislação educacional, ao contrário da característica do período ditatorial e sua

iniciativa de “depurar” o ensino, investe em termos como “autonomia” e “crítica” na elaboração do Novo Ensino Médio inaugurado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, capaz de desenvolver “pensamento divergente” e a cidadania de estudantes. O ensino de História neste documento esclarece a necessidade de se atentar para as diferenças regionais, como a especificidade da educação no campo e a importância de superar “uma padronização desqualificada que se quer substituir por uma diversificação com qualidade” (BRASIL, 1999, p.120).

Esta “fase de reconstrução do código disciplinar da história” (SCHMIDT, 2012, p.86) acompanha o processo de redemocratização da política brasileira. A demanda por eleições diretas no país, junto da reorganização de partidos políticos e o crescimento dos movimentos sociais, incluiu as exigências de professores que denunciavam a precariedade das condições de trabalho e lutavam por melhorias nas condições de salário (BITTENCOURT, 2018). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada anos depois da eleição do primeiro governo civil após o regime ditatorial, em 1996, orientou à organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 para a garantia, dentro do ensino de História do Brasil, de que seria levado em conta: “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (BRASIL, 1996, [s.p.]).

As pressões de movimentos sociais na denúncia da proposta eurocêntrica no ensino de História (principalmente) no Brasil evidenciou a ausência de “Histórias” nesta proposta curricular que, como citado acima, propunha a valorização de matrizes plurais para a nação brasileira. Dessa forma, a primeira década do século XXI foi marcada pela conquista da aprovação das leis 10.639/03 e a 11.645/08 que estabeleceram os estudos da história e cultura afrodescendente e indígena, bem como a “formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil.” (BRASIL, 2008). A inclusão desta História na legislação da educação brasileira representou avanço inédito no sentido de fortalecimento da luta, de grupos sociais subalternizados, por justiça social. Ainda assim, o olhar sobre a história como código disciplinar na educação básica não abandonou sua tendência eurocêntrica, com a tradicional periodização e a exaltação dos grandes feitos do Velho Mundo como mostra Bittencourt (2018) ao analisar a Proposta Curricular do estado de São Paulo para História em 2008:

A história da Idade Antiga mantém a concepção de sociedade atrasada x sociedade moderna, a História medieval, limitada a uma configuração do feudalismo da cristandade, se interessa apenas pelo seu declínio que propicia o advento da burguesia e do capitalismo em sua expansão mundial, pelas suas revoluções industriais e pelas guerras mundiais. E a história do Brasil e dos demais países periféricos ao capitalismo continuam sem importância como conteúdos relevantes. (2018, p.143)

A tendência das novas bases curriculares em estabelecer o ensino de história que supere a ausência de criticidade do período anterior garantiu a defesa de uma educação que se propõe libertadora, que forneça condições de colaborar para a formação de estudantes que possam se entender como participantes e agentes da sociedade em que vivem. Porém, a elaboração dos currículos, como mostrou

Bittencourt no caso de São Paulo, não apresentou a transformação que o período propunha. O ensino de História apresenta estrutura similar à de sua origem e a discussão de “novos temas” se faz a partir de confrontos que hora aparecem como mais uma demanda na árdua rotina de trabalho de professores e professoras e hora se mostra como questionamento sobre a função de educadores diante de inovações tecnológicas.

A LDBEN previa a formulação de uma base nacional curricular que teve sua articulação baseada em discussões, segundo BITTENCOURT (2018), com o enfoque nas (...) novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua das novas tecnologias” (p.143)

Prevista pelo Plano Nacional de Educação para os anos 2014 – 2024, a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocorreu, não sem evidenciar, mais uma vez na história da educação, o campo de disputa que representa a elaboração de currículo. A BNCC para o Ensino Médio foi homologada em 14 de dezembro de 2018. Atendendo à legislação vigente se propõe a apresentar “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, unificando 60% do conteúdo escolar nacional.” (MORENO, 2016, p.10).

Em sua fase de elaboração o projeto contou com a participação de diferentes grupos e interesses. Destaca-se o contributo do chamado Movimento pela Base Nacional Comum da Educação criado ainda em 2013, que contou com a aglutinação dos interesses de instituições privadas em participação direta no “Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais”. Nomes como Fundação Lemann, Instituto Inspirare/Porvir, Fundação Roberto Marinho entre outras (MORENO, 2016) demonstram interesses mercadológicos na formação educacional pautada em demandas como criatividade, domínio de tecnologia e consumo. Além da representatividade destes grupos nas lideranças da produção e comercialização de materiais didáticos no país.

A primeira proposta da BNCC foi aberta para consulta pública, em 2015, através do ambiente virtual disponibilizado no Portal da Base Nacional Comum Curricular. A participação de professores da educação básica ocorreu apenas a partir deste ponto do processo que corria com rapidez. Segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), foram 12.000.000 de contribuições no período da divulgação da primeira versão até o mês de março de 2016 (ANPED, 2016). O que evidenciaria o caráter democrático do processo de elaboração da Base, mesmo que uma plataforma *on line* ainda represente uma barreira para as diversas realidades educacionais do país que não possuem acesso facilitado à internet. Moreno (2016) reforça, neste sentido, que a proposta foi alvo de críticas e questionamentos, quanto a participação (ou ausência dela) dos professores, e quanto a pressa e esforços empregados para a reformulação curricular sob a justificativa da legislação vigente, como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014) que estabelecia metas com prazo de 2020 para serem cumpridas. Questionou-se a pressa na discussão da BNCC e não em questões como a valorização da carreira dos profissionais da educação básica, as estruturas físicas e tecnológicas das escolas, o número

de alunos por turma, ou ainda e simplesmente, problemas relacionados ao financiamento e investimento na área. Em relação ao Ensino Médio, houve a crítica específica quanto à fragmentação representada pela separação das propostas da Educação Básica ao apresentar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental segregado da etapa do nível Médio. Verifica-se, no histórico dos debates e políticas implementadas no campo educacional, que esta etapa tem ficado em segundo plano quando comparada às primeiras etapas que se encontram mais relacionadas com temas como o combate ao analfabetismo e a universalização da educação.

Assim, é possível observar que o destaque dado ao Ensino Médio é relativamente recente nas políticas públicas, ainda mantendo-se o velho problema do financiamento, pois o orçamento público das unidades federadas e da União não cobre adequadamente os custos básicos do sistema educacional, em que se pese a desvalorização docente e a falta de estrutura, vive-se o cenário de Emenda Constitucional nº 95 de 15/12/2016, PEC do Teto dos gastos públicos, que Institui o Novo Regime Fiscal e congela os gastos em Saúde e Educação por vinte exercícios financeiros, isto é, vinte anos. (CASAGRANDE, ALONSO, SILVA, 2019, p.413).

A Proposta de emenda à constituição citada acima, a PEC do Teto dos gastos públicos, aprovada durante o governo do presidente Michel Temer, que assumiu após o controverso processo de Impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), denota o momento econômico e político pelo qual passava o Estado brasileiro e como se mostra medida contestável em relação a meta nº 20 do PNE que estabelece a ampliação do investimento público em educação.

A introdução do texto, que expõe os objetos de conhecimento e habilidades prescritas para os anos finais do Ensino Fundamental, anuncia o reconhecimento da importância do cumprimento das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 e salienta que deverão ser “objetos de conhecimento”, a História dos afro-brasileiros e indígenas no tocante a “inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX.” (BRASIL, 2018, p.417). Para isso, extensa lista de habilidades foi proposta e organizada obedecendo ordem cronológica. A exemplo do 6º ano que se dedica aos períodos que remetem às origens da Humanidade, ocupação do continente americano, a Antiguidade Clássica e o Período Medieval. Assim, o 9º ano conclui este ciclo com assuntos pertinentes à atualidade assuntos relacionados e à globalização no século XX. A linha do tempo traçada no ensino fundamental não se distancia muito do ensino de história do século passado que se organiza em volta dos processos ocorridos no continente Europeu.

Com a proposta de aprofundamento da etapa anterior, o Ensino Médio é dividido por áreas de conhecimento. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é composta por competências e habilidades específicas divididas por áreas de conhecimento. Assim, a área de Ciências Humanas Filosofia, História, Geografia e Sociologia. Seu objetivo é:

(...) tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura. (BRASIL, 2018, p.562)

O texto da BNCC intenta a valorização de narrativas que neguem a hegemonia eurocêntrica verificada no currículo, principalmente de História, desde sua concepção. No texto que elucida os valores e objetivos da área para esta etapa de formação da educação básica, o documento cita a “razão e a experiência” como “paradigmas da sociedade moderna ocidental” (BRASIL, 2018, p.567) e apesar de indicar que estes podem ser visões limitadas para o entendimento de outras realidades, não avança a discussão ou apresenta exemplos do que poderiam ser “outras histórias e outros contextos” (2018, p.567) não explicados pelo paradigma de modernidade. E, após esta breve observação, o texto segue caracterizando as categorias em que a área fora dividida, como Política e Trabalho. A proposta da Base, portanto, se mostra vaga e pouco elucidativa.

A América, como citação específica aparece de maneira tímida nas Habilidades da Competência número 6:

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das **Américas** e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e **latino-americana**, e períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual. (BRASIL, 2018, p.579)

Considerando que existe a possibilidade de se pensar a História da América Latina em outras habilidades e competência que evocam, como objetivo de aprendizagem a análise de ocupação humana em territórios e o reconhecimento de culturas distintas, a história da América Latina pode ser investigada de maneira diversificada em diferentes momentos e através de diferentes objetivos. No entanto, pensando na cultura escolar que a BNCC faz parte, lembra-se que o Ensino Médio, ainda que utilize expressões como “pesquisa” e “análise”, tende a ser o reforço ou revisão do Ensino Fundamental. Ao contrário do que uma proposta de pesquisa signifique no sentido de ampliação de conhecimentos para buscar a resolução de problemas e questionamentos.

Assim, o Ensino Médio ficou atrelado ao currículo estabelecido para o Ensino Fundamental e aos exames externos que pautam as discussões na sala de aula. Diante de tantos movimentos de reformas educacionais, quanto ao currículo da educação básica para o ensino de história, foi observada maior manutenção do que transformações (ainda que estas existam e sejam fruto de importantes discussões).

O projeto que se inaugura para o Ensino Médio no Brasil, além de não apresentar soluções materiais para os distintos e numerosos problemas da educação brasileira, representam o retrocesso com

a uniformidade curricular que não dialoga, mais uma vez, com a diversidade das pautas sociais brasileiras na reivindicação de uma educação outra. Quanto ao ensino de História da América, observa-se que permanece segregado. As relações estabelecidas entre a História da Civilização (europeia) e a História do Brasil, tal qual os primeiros manuais ofertaram ao ensino no Brasil, garantiu que a História do Continente Americano se apresentasse como um outro tópico, à parte do que seria a narrativa oficial. A Modernidade prossegue como mito do marco civilizatório e referência para os estudos da História.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do processo de colonização, o ensino de História resumiu a América Latina sob a ótica econômica que atendeu à construção da Modernidade Europeia, desde a colonização. Reclamar o ensino de História da América Latina significa buscar a diminuição do isolamento cultural entre o Brasil os demais países do continente para “latino-americanizar as mentalidades” (MOTA NETO, 2016, p.330) com o intuito de superar crises inerentes das organizações política, social e econômica da colonialidade que vivemos.

O reconhecimento da urgência da presença da América Latina na sala de aula, desde o giro decolonial, significa encarar que muitas Américas Latinas foram forjadas na disputa pela criação da identidade deste território e que não há projeto político pedagógico possível distante dos grupos marginalizados deste país, organizados e responsáveis pela aprovação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, evidências de que a reivindicação da educação libertadora a partir do e com os oprimidos é movimento existente no Brasil. Evidências das resistências e conquistas em nome da transformação da educação, da implantação de um projeto mais bonito para a constituição de uma sociedade também bonita. O bonito como direito “de ser plenamente humano é realizado e pela qual temos a tarefa moral e ética de luta [para sempre expandir nossa humanidade].” Foi a defesa ética e estética do vocabulário do patrono da educação brasileira, Paulo Freire.

A defesa do ensino de História da América Latina é compreendida como parte de uma prática educativa libertadora, comprometida com a transformação do mundo e das opressões constituintes da colonialidade.

Não é nova a percepção de que a escrita da História no e do Brasil foi realizada em perspectiva eurocêntrica. Também não é inédita a defesa do estudo sobre a História da América Latina na educação básica. Tal movimento compõe, segundo MOTA NETO (2016) a dialética denúncia-anúncio em uma nova estruturação pedagógica através da “leitura crítica do mundo, recriando a educação popular a partir de outros territórios e em diálogo com outros sujeitos políticos” (MOTA NETO, 2016, p.323).

Freire nos chama a atenção para a necessidade de sulear os olhares e paradigmas vigentes. *Sulear*, expressão inexistente na língua portuguesa, é um neologismo com reivindicação ideológica. Citado na

obra *Pedagogia da Esperança*, um reencontro com a pedagogia do oprimido (2015), questiona a conotação do termo nortear que, a partir de nossas experiências e tornou-se sinônimo para o que vem de cima, de frente, do Hemisfério Norte primeiro mundo. Evoca a percepção de que o hemisfério sul, a América Latina, o sul global não está abaixo ou atrás de nós.

Aprender a partir e com o Sul, significa, portanto, criar outro projeto de vida em oposição e a partir das fissuras do sistema capitalista extrativista patriarcal moderno/colonial. Faz-se necessário a aprendizagem para desaprender os valores da dominação colonial e reaprender suleando. Suleando se encontra a boniteza das briga, luta ética que, segundo Paulo Freire se contopõe a feiura de um mundo que exclui seres de sua História e cotidiano. Que precariza escolas e trabalho docente. Que permite, junto aos oprimidos da colonialidade sonhar um mundo menos feio. A boniteza de sulear o currículo junto dos educandos, a partir da educação popular (mas não apenas através dela) ambiciona a construção de uma sociedade outra a partir de paradigmas outros.

O ensino de História da América Latina na educação básica, dessa maneira, deve ser antirracista, anti-patriarcal, multicultural e emancipador, em constante diálogo com as demandas próprias de nossas alunas e alunos e de todas as pessoas que historicamente requerem a educação intercultural em nome do rompimento dos silenciamentos impostos pelo ensino de História universalizante e homogeneizador.

## REFERÊNCIAS

ATAIDE, Tristão de. Plano Cultural Interamericano. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: VOL. XVI OUTUBRO-DEZEMBRO, 1951 N.º 44, p. 134-156.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* [online]. 2013, n.11, pp.89-117. ISSN 0103-3352. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 11, pág. 89-117, agosto de 2013. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso). acesso em 05 de janeiro de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.

BETHELL, Leslie. O Brasil e a ideia de "América Latina" em perspectiva histórica. **Estud. hist.** (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, p. 289-321, Dec. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21862009000200001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862009000200001&lng=en&nrm=iso). Acesso em 22 Junho 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 7-16, 1992/1993.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, ago. 2018. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 31 maio. 2019.

BOMFIM, M. *A América Latina: males de origem* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. ISBN: 978-85-99662-78-6.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Base Legal. Ensino Médio, Brasília, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm)>. Acesso em: 29 de mai. 2018.

BRITO, S. H. A.. A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945). In: LOMBARDI, J. C.. (Org.). **Navegando na história da educação brasileira**. 1ed.Campinas: EDFE-UNICAMP, 2006, v. 1, p. 1-24.

CONCEIÇÃO, J.P.; ZAMBONI, E. A Educação pública e o ensino de História da América Latina no Brasil e na Argentina. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 419-441, jul./dez. 2013 419

DIAS, M. de F. S., “A invenção da América” na cultura Escolar. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997. Tese (Doutorado) Disponível em <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/77191>. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em 20 de junho de 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. REFORMAS CURRICULARES: COMO DESCONSTRUIR A SUBALTERNIDADE?. **Revista Teias**, [S.l.], v. 16, n. 40, p. 99-117, out. 2014. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24553>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido** – 22ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015. 333pp.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** – 67ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 256pp.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, Aug. 2007. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200005&lng=en&nrm=iso) Acesso em 20 de junho de 2019.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

LIMA, José Gllauco Smith Avelino de; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Horizontes pós-coloniais da Pedagogia do Oprimido e suas contribuições para os estudos curriculares. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230063, 2018. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100250&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100250&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 20 jun. 2019.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. *En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.71-103.

MIGNOLO, Walter. La idea de America Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). **Crítica y Emancipación**, (2): 251-276, primer semestre 2009.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**. v. 22, n. 1, 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2016v22n1p07>. Acesso em 31 jul. 2019.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia de colonial na América Latina**: reflexões em torno do Pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. – Curitiba: CRV, 2016.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Rev. Bras. De Hist.**, São Paulo, v.13, nº25/26, p 143-162, set.92/ago.93.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur Sur. p. 227-278.

SÁ, Patrícia Teixeira de; Lüdke, Menga. **A Socialização Profissional de Professores de História de duas**

**gerações: os anos de 1970 e de 2000.** Rio de Janeiro, 2006. 154p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SALLAS, Ana Luisa Fayet. *Visões do Brasil: Carl Frederic von Martius e Silvio Romero.* Caxambu; s.n; out. 1995. 29 p.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. Trajetórias do Ensino de História no Brasil e os Manuais Didáticos de História da América. **Cadernos de pesquisa: Pensamento Educacional.** Dossiê: O Ensino de História na América Latina na Atualidade v. 13 n. 33 (2018). pp.19-37. Disponível em <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/784>.

VERÍSSIMO, Marise da Silveira. América Latina – Ensino e Poder. In. DIAS, Maria de Fátima Sabino (org). **História da América: ensino, poder e identidade.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004, p.101-124.

## NOTAS DE AUTORIA

### **Anna Luiza Portugal Pereira Gomes**

Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no programa de Mestrado Profissional - ProfHistória. Possui graduação em História pelo Centro Universitário de Barra Mansa (2009). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Barra Mansa. Atua, principalmente, nos seguintes temas: História da Educação, História do ensino de História, História do Ensino de História da América Latina.

Link Currículo Lattes - <http://lattes.cnpq.br/8022432276252698>