

# Políticas Educacionais Integradoras: propostas curriculares do Brasil e da Argentina

# 8

*Integrative Educational Policies: Argentina and  
Brazil's plans of studies*

*Políticas Educativas Integradoras: propuestas de planes de  
estudio de Brasil y Argentina*

Léia Adriana da Silva Santiago\*

Serlei Maria Fischer Ranzi\*\*

Marco Antônio de Carvalho\*\*\*

Maria Esperança Fernandes Carneiro\*\*\*\*

**Resumo:** O objeto desta reflexão, neste artigo, são as propostas curriculares veiculadas a partir da segunda metade do século XIX, no Brasil e na Argentina, no período de construção de sua nacionalidade e, posteriormente, a partir de 1995, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Brasil, e dos *Contenidos Básicos Comunes*, na Argentina. A intenção é perceber quais são os conteúdos que estão incluídos e os que têm permanecido sobre a América Latina, nessas propostas curriculares; se há semelhanças e diferenças entre esses documentos; e se os conteúdos refletem mudanças que estão sendo propostas pelo Mercosul – Setor Educacional – para o ensino de História. O texto foi dividido em dois subtemas, tendo, no primeiro, os dados referentes à América Latina quanto ao Ensino Médio, as propostas curriculares veiculadas desde o século XIX até a década de 1980 do século XX. No segundo subtema, são trazidos os conteúdos da América Latina que estão propostos para o 7º e o 8º anos, nos PCNs, do Brasil e para o 8º e 9º anos, nos CBCs, da Argentina. É possível concluir que o lugar da América Latina ficou bastante restrito no contexto em que ascenderam suas

\* Doutora em Educação. Professora no Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos. *E-mail:* leia.adriana@ifgoiano.edu.br

\*\* Doutora em História. Professora aposentada do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). *E-mail:* serleif@gmail.com

\*\*\* Doutor em Educação. Professor no Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos. *E-mail:* marco.carvalho@ifgoiano.edu.br

\*\*\*\* Doutora em Educação. Professora na Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUCGO). *E-mail:* esperancacarneiro@outlook.com

preocupações com o nacionalismo. No Brasil, os conteúdos da América Latina permaneceram, em boa parte dos currículos, diluídos em temas que a colocavam como aporte de uma história maior, ou seja, retratando a história universal. Essa lógica foi igualmente percebida na Argentina, que tinha a sua história como apêndice de uma história universal, privilegiando o olhar sobre o Estado, excluindo os conteúdos sobre a América Latina. Já as propostas curriculares veiculadas a partir de 1995, no Brasil e na Argentina, além da permanência de conteúdos expostos em propostas anteriores, foi possível perceber que houve essa escassa inclusão de conteúdos sobre a América Latina e sinais do predomínio de uma história latino-americana que inicia com a intervenção dos europeus sobre ela.

**Palavras-chave:** Ensino de História da América. Mercosul Educacional. Propostas curriculares.

**Resumen:** El objeto de reflexión en el presente artículo son las propuestas de planes de estudio vigentes a partir de la segunda mitad del siglo XIX en Brasil y Argentina, en el período de construcción de sus nacionalidades, y las propuestas que entraron en vigor a partir de 1995, con la implantación de los Parámetros Curriculares Nacionales, en Brasil, y Contenidos Comunes Básicos en Argentina. La intención es advertir qué contenidos sobre América latina comprenden y cuáles han permanecido en estas propuestas de planes de estudio, también si hay semejanzas y diferencias entre estos documentos, así como si los contenidos reflejan los cambios en la enseñanza de Historia sugeridos por el Mercosur Educativo. El texto ha sido dividido en dos subtemas, conteniendo el primero, los datos referentes a América Latina en la enseñanza secundaria en los planes de estudio vigentes desde el siglo XIX hasta la década de los 80 del siglo XX. En el segundo, son aportados los contenidos de América Latina que están planteados para el séptimo y octavo años en los Parámetros Curriculares Nacionales de Brasil, y para el octavo y noveno años en los Contenidos Básicos Comunes de Argentina. Ha sido posible concluir que la presencia de América Latina ha sido bastante escasa, incluso en el contexto en el que fueron en aumento sus preocupaciones con el nacionalismo. En Brasil, el contenido latinoamericano se mantuvo, en la mayoría de los planes de estudio, diluido en temas que lo consideraban como una aportación de una historia más amplia, es decir, que complementaba la historia universal. Esta lógica ha sido igualmente advertida en Argentina, que planteaba su historia como apêndice de una historia universal, dando prioridad a la mirada sobre el Estado, excluyendo los contenidos sobre América Latina. En cambio, en las propuestas de

planes de estudio que entraron en vigor a partir de 1995 en Brasil y Argentina, además de que permanecen los contenidos expuestos en las propuestas anteriores, ha sido posible advertir que hubo una escasa inclusión de contenidos sobre Latinoamérica y señales del predominio de una historia latinoamericana que empieza con la intervención de los europeos en ella.

**Palabras-clave:** Enseñanza de Historia de América. Mercosur Educativo. Propuestas de planes de estudio.

Este artigo propõe refletir a respeito dos conteúdos de História da América Latina, veiculados nas propostas curriculares do Brasil e da Argentina, no período de construção de sua nacionalidade e, posteriormente, a partir de 1995, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Brasil (PCNs), e os *Contenidos Básicos Comunes* (CBCs), na Argentina. A intenção é perceber quais são os conteúdos que estão incluídos e os que têm permanecido sobre a América Latina, nessas propostas curriculares; se há semelhanças e diferenças entre esses documentos; e se os conteúdos refletem mudanças que estão sendo propostas pelo Setor Educacional do Mercosul para o ensino de história.

De acordo com pesquisas realizadas por Santiago (2010), o Mercosul Educacional tem sinalizado que as escolas dos países signatários são consideradas um espaço onde culturas regionais podem se formar e atuar no processo de construção de uma consciência de integração regional.

Nesse sentido, o Mercosul Educacional tem trabalhado, desde 1992, no intuito de aprovar uma proposta curricular de história com enfoque regional e que contribua na construção de uma identidade. Assim, ele tem atuado através de planos de ação que têm colocado, em sua pauta, projetos e atividades sobre o ensino de História que viabilize essa integração regional. Como parte desses projetos dos planos de ação, foram realizados três seminários sobre o ensino de História e Geografia, pelo Grupo de Trabalho do ensino de História e Geografia. (SANTIAGO, 2010).

Das discussões trazidas pelo Grupo de Trabalho do ensino de História e Geografia, foi redigido, em 1995, um documento que definiu conteúdos mínimos que servissem como elementos de apoio no processo de discussão dos PCNs, que estavam em andamento em todos os países do Mercosul. Esses conteúdos mínimos, definidos em eixos comuns, incluíam a história das sociedades e das culturas indígenas americanas,

a diversidade cultural e os aspectos comuns, a construção da democracia e o processo de integração na região. (SANTIAGO, 2010).

Além dos eixos comuns, nos seminários mencionados acima, que se sucederam entre 1997 e 2002, outros conteúdos foram sinalizados nas discussões. Entre eles estão:

Fronteiras como espaço de intercâmbio e isolamento; passado colonial na perspectiva dos estudos comparados; os conflitos entre Estados nacionais numa perspectiva regional; as ditaduras militares recentes e os circuitos de exílio; a produção cultural numa perspectiva histórica; a Educação Patrimonial; a destruição das formas de vida dos indígenas e o aparecimento de novos conceitos como: conquista, cristianismo e aculturação; a entrada dos países americanos no mercado mundial como provedores de matéria-prima; o surgimento da burguesia industrial e da classe operária; o populismo; a abertura para o capital estrangeiro e a dívida externa; globalização (economia mundializada e o retorno à democracia). (SANTIAGO, 2010, p. 8-12).

Diante das questões acima expostas, dividimos este artigo em dois subtemas, para que a América Latina possa ser vista nas propostas curriculares veiculadas no Brasil e na Argentina.

Do ponto de vista metodológico, foi utilizado o método comparativo. A comparação é um procedimento considerado parte da estrutura do pensamento do homem e da organização da cultura. Fazer uso da comparação tem sido um hábito generalizado em diferentes áreas do saber humano e mesmo na linguagem corrente. Entretanto, quando a comparação é utilizada como recurso preferencial de estudo, convertendo-se na operação fundamental da análise, ela passa a tomar ares de método – e começamos a pensar que tal investigação é um estudo comparado. (KRAWCZYK; VIEIRA, 2003).

No uso da comparação, é importante o trabalho a partir da pluralidade e das diferenças temporais e espaciais, que são terrenos por excelência da pesquisa histórica, respeitando as singularidades dos seus campos de estudo, ao mesmo tempo que tece a rede das imbricações, aproximações, semelhanças e rupturas.

Silveira (2003, p. 5), em seu artigo “Metodologia comparada: repensando sua relevância na construção da identidade latino-americana”, chama a atenção para o fato de que a comparação é um rico instrumento

analítico, que possibilita construir “uma história e uma educação comparada sobre as realidades educativas de modo a compreender a produção cultural e a heterogeneidade do fato pedagógico e, assim, refletir sobre a riqueza das múltiplas identidades latino-americanas”.

Assim, ao escolher fazer uma análise comparativa dos conteúdos da América Latina, no ensino de História no Brasil e na Argentina,<sup>1</sup> trazemos no primeiro subtema o que foi veiculado de conteúdos sobre a América Latina em parte do século XIX e do XX. Realizamos consultas *a* e o fichamento *de* materiais compilados em anais de congressos e revistas eletrônicas de pesquisadores de ensino de História, da Associação Nacional de História e da Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas e, em índices bibliográficos de dissertações e teses, para ter uma ideia do lugar da América Latina no ensino de História, dentro das propostas curriculares no Brasil e na Argentina, durante o período em que se deu a construção da nacionalidade de cada um desses países.

No segundo subtema são trazidos conteúdos da América Latina que estão propostos para o 7º e o 8º anos, nos PCNs, do Brasil e para o 8º e 9º anos, nos CBCs, da Argentina.

### **A América Latina, nas propostas curriculares do Brasil e da Argentina, desde o século XIX até a década de 80 do século XX**

Durante o processo de construção de sua nacionalidade, no século XIX e XX, tanto o Brasil como a Argentina tiveram que se preocupar com aquilo que consideravam como problemas ou *ameaças* internas, que foi o caso da miscigenação no Brasil e a imigração à Argentina. Os dois países voltaram seu olhar para a construção de sua própria identidade nacional, criando discursos, tradições nacionais e símbolos patrióticos que dessem sentido e significado à formação de uma identidade homogênea que, como observa Chartier (1991), são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as fabricam.

Assim, os interesses dos grupos, que *fabricaram* a identidade nacional nos dois países, vincularam a educação e o ensino de História a esse processo de construção, por entenderem que esses dois seriam instrumentos adequados à disseminação e consolidação de uma identidade homogênea.

<sup>1</sup> A escolha desses dois países se deu pelo fato de que iniciaram, em 1985, um plano de cooperação econômica que se desdobrou na formação do Mercosul, como bloco regional, em 1991.

Mediante o que foi exposto nos parágrafos anteriores, elaboramos fichas de leitura com o propósito de registrar informações sobre livros, artigos e documentos para apreendermos o lugar da América Latina no ensino de História, dentro das propostas curriculares no Brasil e na Argentina, durante o período em que se deu a construção de ambas as nacionalidades.

Constatamos que não há tantas referências sobre a presença da América Latina, veiculadas nesse período, no ensino de História, mas o que foi encontrado nos possibilitará ver se há permanências e mudanças; se há inclusões, exclusões; e se os conteúdos mínimos, que foram sugeridos no Seminário de Especialistas em História do Mercosul Educacional, encaminhados para que servissem como elementos de apoio no processo de discussão dos PCNs, do Brasil e da Argentina, sinalizam mudanças à formação de uma identidade latino-americana.

Começando pelos conteúdos de História da América, nos currículos da Educação Básica no Brasil, esses têm sido sistematicamente colocados em segundo plano. A História da América Latina contemporânea e a História Pré-Colombiana têm sido encontradas nos currículos geralmente diluídas nos conteúdos da História Geral ou da História do Brasil. (CARVALHO; MEDEIROS, 2006). Entretanto, embora sendo colocados em segundo plano, os conteúdos escolares de História da América<sup>2</sup> podem ser encontrados em propostas curriculares, em alguns momentos da trajetória educacional brasileira.

Retrocedendo à fase imperial brasileira até o início da década de 30 (séc. XX), constata-se que o Colégio Pedro II se constituía no principal referencial, desde a sua fundação, para a elaboração de programas de ensino e materiais didáticos. Sendo assim, ele estabelecia as bases curriculares para todo o Brasil e funcionava como escola-modelo para todos os programas. (ALVES; FONSECA, 2008).

Vechia e Lorenz (1998) apresentam os programas de ensino da escola secundária brasileira entre 1850 e 1951. Dessa coletânea, realizada por tais autores, foram recolhidos dados de 18 documentos, que delineiam os conteúdos programáticos do período selecionado, sendo 15 deles elaborados para o Colégio Pedro II.

---

<sup>2</sup> Circe M. F. Bittencourt e Maria de Fátima Sabino Dias têm realizado, em suas pesquisas, apontamentos sobre esse tema.

Para se ter uma ideia do que foi veiculado sobre a América Latina, entre 1850 e 1930, organizamos, com base no levantamento realizado por Vechia e Lorenz (1998), três quadros apontando os conteúdos propostos sobre ensino de História da América, no ensino secundário.

### Quadro 1 – Propostas curriculares de 1850 a 1878

1850 <b>6º ano: História Moderna:</b> Descoberta da América
1856 <b>4º ano: História Moderna:</b> – <i>México e América Central:</i> Época de sua independência; série de suas administrações e revoluções.– <i>América do Sul:</i> Geografia da América do Sul antes de suas revoluções para a independência; geografia sucessiva até o estado atual – Seus principais governos, guerras e tratados.
1858 <b>4º ano: História Moderna:</b> <i>Estados Unidos:</i> Guerra do México 1846-1848 <i>México e América Central:</i> época de sua independência; série de suas administrações e revoluções. <i>América do Sul:</i> Geografia da América do Sul antes de suas revoluções para a independência; geografia sucessiva até o estado atual – seus principais governos, guerras e tratados.
1877 <b>5º ano: História Moderna:</b> Descobrimientos marítimos dos europeus. A América e o Brasil. <b>História Contemporânea:</b> – Governo do General Rozas na Confederação Argentina. Governo de França e de Lopes no Paraguai.– Guerra do México.– Guerra do Paraguai.
1878: <b>7º ano: História do Brasil:</b> Descobrimto da América por Cristóvão Colombo. <b>5º ano: História Contemporânea:</b> Emancipação das Colônias espanholas; Guerra do México.

Fonte: Vechia e Lorenz (1998, p. 9, 33, 34, 48, 74, 86, 90). (Ortografia atualizada).

## Quadro 2 – Propostas curriculares de 1882 a 1895

1882

**7º ano: História e Chorographia do Brazil:** Descobrimto da América por Cristóvão Colombo; Guerra no rio da Prata; Guerra no rio da Prata contra Oribes e Rozas; Guerra contra a Banda Oriental na República Oriental do Uruguai (1864 a 1865); Intervenção indébita do ditador Francisco Solano Lopes. Guerra contra o Paraguai (1864 a 1870).

**6º ano: História Contemporânea:** Emancipação das colônias espanholas; Guerra do México.

1892

**7º ano: História do Brazil:** Descobrimto da América por Cristóvão Colombo; Guerra do rio da Prata com Oribe e Rosas; Tratado de 1856 (6 de abril) com o Paraguay; Guerra contra a Banda Oriental na República Oriental do Uruguai (1864 a 1865); Intervenção indébita do ditador Francisco Solano Lopes; Guerra contra o Paraguai (1864 a 1870).

**6º ano: História Universal:** A América – exploração e conquista – México e Peru; Regime colonial português e espanhol; A escravidão na América; A emancipação da América Latina.

1893

**7º ano: História do Brazil:** Descobrimto da América por Cristóvão Colombo; Guerra do Rio da Prata com Oribe e Rosas; Tratado de 1856 (6 de abril) com o Paraguai; Guerra contra a Banda Oriental na República Oriental do Uruguai (1864 a 1865); Intervenção indébita do ditador Francisco Solano Lopes; Guerra contra o Paraguai (1864 a 1870).

**6º ano: História Universal:** A América – exploração e conquista – México e Peru; Regimen colonial português e espanhol; A escravidão na América; A emancipação da América Latina.

1895

**7º ano: História do Brazil:** Descobrimto da América por Cristóvão Colombo; Guerra do Rio da Prata; Guerra do Rio da Prata em Oribe e Rosas; Tratado de 1856 (6 de abril) com o Paraguai; Guerra com a Banda Oriental na República Oriental do Uruguay (1864 a 1865); Intervenção indébita do ditador Francisco Solano Lopes. Guerra contra o Paraguai (1864 a 1870).

**5º ano: História Moderna:** Descoberta da América; A América Colonial; México e Peru; História da Independência dos países da América; Principais fatos da História contemporânea da América.

Fonte: Vechia e Lorenz (1998, p. 103, 107, 121, 122, 141, 142, 154, 157). (Ortografia atualizada).



### Quadro 3 – Propostas curriculares de 1898 a 1929

1898 <b>7º ano: Curso clássico:</b> <i>História Universal</i> : Os americanos do Norte e do Sul; <i>História do Brasil</i> : O programa é a recapitulação e o desenvolvimento das matérias professadas no 6º ano. <b>6º ano: Curso realista:</b> <i>História do Brasil</i> : Guerra do Rio da Prata; Guerra do Rio da Prata contra Oribe e Rosas, 1851-1852; Tratado de 6 de abril de 1856 com o Paraguai; Guerra contra a República Oriental do Uruguai (1864 a 1865); Intervenção indébita do ditador Francisco Solano Lopes. Guerra contra o Paraguai (1864 a 1870).
1912 <b>5º ano: História Universal:</b> A América contemporânea.
1915 <b>5º ano: História do Brasil:</b> Lutas no Prata; Oribe e Rosas; Guerra do Paraguai. <b>4º ano: História Universal:</b> A América contemporânea; Guerra hispano-americana.
1926 <b>5º ano: História do Brasil:</b> Guerra do Paraguay. <b>4º ano: História Universal:</b> Guerra Hispano-Americana.
1929 <b>5º ano: História do Brasil:</b> Lutas no Prata – Oribe e Rosas; Guerra do Paraguai. <b>4º ano: História Universal:</b> As civilizações pré-colombianas na América; Regime colonial na América: as colônias espanholas; Emancipação das colônias espanholas da América – Os precursores – A obra de Simón Bolívar; As colônias do Prata – Belgrano e San Martin; Os impérios da América independente – O México e o Brasil; Guerra Hispano-Americana.

Fonte: Vechia e Lorenz (1998, p. 179, 183, 190, 214, 215, 257, 258, 303, 304). (Ortografia atualizada).

Quando se olha às propostas curriculares brasileiras mostradas nos quadros, se percebe que, sobre a América Latina, há mais permanências do que mudanças. A América esteve integrada aos estudos da História Universal e da História do Brasil nesses currículos. Observa-se que temas como “descobrimento” da América, conflitos na região do Prata, processos de independência e Guerra do Paraguai estiveram presentes

em quase todos os currículos. Nesse sentido, é possível dizer que os tópicos de estudo se centravam no tema: transformação das antigas colônias em Estados Nacionais, assim como é possível dizer que havia uma ênfase nos conteúdos de cunho político, associada aos acontecimentos.

A partir de 1930, a escola secundária brasileira sofreu mudanças significativas com as reformas educacionais Francisco Campos (1931) e Capanema (1942). O ensino de História recebeu uma importância maior, aumentando, consideravelmente, os conteúdos históricos. (DIAS, 1997). Assim, com a ampliação dos conteúdos históricos, a História da América passou a estar inserida nos estudos de História do Brasil, como indicado no Quadro 4, no currículo do programa de 1931.

#### Quadro 4 – Proposta curricular de 1931

<p>1931</p> <p><b>2ª série: História da América e do Brasil:</b> O descobrimento da América e do Brasil; Duas grandes civilizações americanas desaparecidas: a aztecas e a inca; Os conquistadores e a formação do império colonial espanhol; Os libertadores hispano-americanos; A guerra cisplatina e a independência do Uruguai; Os grandes caudilhos hispano-americanos; Juarez e o patriotismo mexicano; Os grandes vultos militares da guerra do Paraguai; A guerra hispano-americana e a independência de Cuba.</p>
<p><b>3ª série: História da América e do Brasil:</b> Os mais antigos vestígios do homem americano; Hipóteses sobre o povoamento da América; As grandes civilizações desaparecidas: a azteca, a maia-quiché, quichua.</p>
<p><b>4ª série: História da América e do Brasil:</b> <i>Os processos coloniais dos espanhóis:</i> a redução, o repartimento e a encomenda; <i>Os agentes reais:</i> o adelantado e suas funções, encomendeiros e missionários; <i>A administração colonial espanhola:</i> a Casa de Contratação e o Conselho das Índias: os vice-reis, os capitães-gerais e os governadores; <i>A justiça colonial:</i> as audiências, as alcaides maiores e corregedores; <i>O regime financeiro:</i> tributos e taxas; Vilas e cidades da América espanhola, os cabildos.</p>
<p><b>5ª série: História da América e do Brasil:</b> <i>As lutas de independência da América Latina:</i> seus aspectos econômicos, sociais, políticos e militares; <i>As negociações diplomáticas e o reconhecimento da independência da América Latina;</i> <i>A anarquia e o caudilhismo:</i> os ensaios de organização política na América</p>

espanhola; *Os conflitos internacionais na América do Sul*: as guerras do Pacífico e do Prata; Os desenvolvimentos social, político, religioso e cultural da América espanhola. *A América dos nossos dias*: seus problemas mais importantes.

Fonte: Vechia e Lorenz (1998, p. 179, 183, 190, 214, 215, 257, 258, 303, 304). (Ortografia atualizada).

Já o programa de reforma de 1942 define nove unidades temáticas sobre o mundo moderno e o contemporâneo, sendo que cinco dessas contemplam conteúdos da América. Nelas, os conteúdos sobre a América Latina são intitulados: Os indígenas americanos; A conquista e a colonização; A escravidão negra; a Independência das Nações Latinas da América; As nações Latinas da América: principais vultos e episódios; As democracias americanas: os maiores vultos e episódios; Ação contra Oribe, contra Rosas e contra Aguirre; A Guerra do Paraguai: causas; principais vultos e episódios.

Também se extrai que as propostas de 1931 e 1942 ainda mantêm o enfoque centrado em questões políticas, mas, especialmente a proposta de 1942, já expõe alguns conteúdos com questões administrativas e sociais. No entanto, assim como nas propostas anteriores, os conteúdos permaneceram centrados no período colonial e na pré-independência.

A partir de 1951, segundo Bittencourt (2005) e Dias (1997), por intermédio de um programa oficial – Portaria 724 – o ensino de História da América tornou-se obrigatório para a segunda série ginásial. Dentro desse novo programa, a História da América foi dividida em dez unidades. Os conteúdos referentes à América Latina eram: o homem pré-colombiano, sua origem e costumes primitivos; principais povos pré-colombianos, sua localização; as grandes culturas indígenas da América; tradições e hipóteses relativas ao Novo Mundo; o descobrimento da América e suas consequências; a conquista da América por espanhóis e portugueses; o Novo Mundo espanhol, divisão administrativa; as terras platinas; a Colônia do Sacramento e as Missões do Uruguai; o vice-reinado do Prata; antecedentes da emancipação política; ação dos precursores e libertadores; o caudilhismo.

Para Dias (1997, p. 65), esse novo programa de ensino de História da América incorporou parte dos conteúdos inseridos nos programas anteriores, apresentou uma história descritiva, baseada nos feitos da história americana e obedeceu a uma cronologia tradicional “onde o tempo histórico organiza de forma mais sistemática e compreensível os

principais acontecimentos que marcaram as sociedades americanas”. O programa diminui a ênfase que havia sido dada, nos programas anteriores, às guerras e direciona o enfoque à formação dessas sociedades.

Bittencourt (2005, p. 4) também conclui que a separação entre a História da América e a História do Brasil “não possibilitava um estudo sincrônico e, portanto, de difícil entendimento da inserção do Brasil em uma história americana”.

Nos anos 60 e 70 do século XX, a ditadura militar brasileira pautou-se por práticas que se relacionavam com a repressão e o controle ideológico da educação e do ensino, principalmente o de História. Por volta de 1970, foram operadas mudanças na área das humanidades, com a criação dos Estudos Sociais, tendo como determinações legais contribuir “para o ‘ajustamento’, ou a ‘integração’ do aluno ao ‘meio’”. (VIANA, 2006, p. 101). No entanto, formalmente, a finalidade do ensino de humanidades era ajustar, preparar e disciplinar o homem brasileiro para o trabalho e a vivência nos meios urbano e industrial. (VIANA, 2006). Nesse sentido, o estudo da História americana passa por um período de ausência, especialmente no decorrer da primeira fase do regime militar. (BITTENCOURT, 2005).

Essa ausência de conteúdos referentes à América Latina pode ser observada até mesmo em um projeto educativo específico, implementado em 1975, em algumas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba, no Estado do Paraná, que visava a repensar a representação de que a institucionalização dos Estudos Sociais teria ocorrido de forma homogênea no território nacional, o que foi pesquisado por Viana (2006).

O projeto educativo, intitulado “O Projeto de Estudos Sociais a Partir da Longa Duração”, foi fundamentado na historiografia francesa, elaborado e coordenado por alguns intelectuais do Departamento de História da Universidade Federal do Paraná. Observando os planos curriculares do 1º grau, apresentados por Viana (2006) sobre esse projeto, apenas nos conteúdos específicos para a 8ª série, onde são selecionados 28 temas, são encontradas referências sobre a América Latina em dois temas intitulados: “A Formação do Império Colonial Espanhol e sua Administração” e “A Independência da América Espanhola”.

Sobre o período que se refere ao final da década de 70 e, sobretudo, aos anos 80, do século XX, nas poucas referências de pesquisa que encontramos, não há dados específicos sobre conteúdos sobre a América Latina.

Bittencourt (2005) sinaliza que o estudo de História americana foi retomado buscando compreender a inserção do Brasil no sistema capitalista e seu alinhamento diante dos países subdesenvolvidos. Foram criadas identidades econômicas que situavam as semelhanças no processo histórico da América Latina sob categorias interpretativas, que colocavam os “países subdesenvolvidos” em oposição *aos* e dependência *dos* “países desenvolvidos”. Essa “teoria da dependência” penetrou nos estudos de América Latina no Brasil, passando a história da América Latina a ser reduzida aos estudos das etapas sucessivas de dependência econômica colonial, primário-exportadora e tecnológico-financeira.

Para Cristofoli (2002), na década de 80, do século passado, novas tendências no campo historiográfico estimularam reflexões sobre outras temáticas de ensino. Essas reflexões conduziram a uma proposta marxista, na perspectiva da evolução dos modos de produção, nos programas de 5ª a 8ª séries, no Estado de Minas Gerais, e a uma proposta feita por São Paulo voltada a uma história mais temática.

No programa de Minas Gerais, os fragmentos de conteúdos de História da América aparecem em dois temas: o processo de independência da América Latina e a crise do sistema colonial. Quanto ao programa de São Paulo, os conteúdos sobre a América são inseridos nos conteúdos de História Geral e de História do Brasil.

No que se refere ao ensino de História da América Latina no Brasil, conforme discutido, é possível inferir que houve uma fragmentação de conteúdos, descontinuidades, assim como mais permanências do que mudanças nas diretrizes.

A respeito da Argentina, são poucas as informações obtidas sobre os conteúdos de América Latina, veiculados nas propostas curriculares do ensino de História da Educação Básica.

Finocchio lembra que o ensino de História escolar na Argentina teve como principal tarefa unificar o relato sobre o passado histórico, e as particularidades dessa tarefa estavam relacionadas a três questões:

En primer lugar, con la necesidad de saldar un pasado reciente atravesado por múltiples conflictos entre quienes – a partir da la conformación de los Estados Nación – serían “ciudadanos hermanos” e “hijos de la patria” enfrentados por guerras de independencia, guerras civiles y luchas facciosas. En segundo lugar, con la incorporación de

inmigrantes a quienes ese pasado les era completamente ajeno pero que debían compartir. En tercer lugar, con los indígenas, que debían asimilar un relato que los excluía. (2004, p. 65).

Em 1887, quando iniciou a tarefa de construção da identidade nacional argentina, ocorreu a reforma de planos e programas de ensino, que buscavam dar preferência aos temas que se referiam à República. A instrução cívica, a história e a geografia da República constituíram as bases principais do ensino, além destes: organização política, direitos e deveres do cidadão, nação, províncias, municípios, forma de governo, Poder Legislativo e Poder Executivo. (BERTONI, 2001).

Por muito tempo, as referências aos “outros países latino-americanos” foram escassas, fragmentárias e indiretas, visto que o esforço estava centrado no ensino da própria História Nacional, considerada isolada dos demais processos que ocorriam no continente. A visão dos *outros*, quando aparecia, refletia a desconfiança ante os vizinhos. (VIARD, 1999). No marco da narrativa que tinha como objeto a Argentina, vários países apareciam para cooperar com a construção de sua imagem e definir sua própria identidade.

Diante disso, a presença do ensino de História da América nos currículos da Argentina continha profundas discontinuidades. O processo de transmissão dos conteúdos expunha, simultaneamente, uma imagem deteriorada da história da América Latina e uma imagem revalorizada do mundo europeu. (AQUINO; BERTONE; FERREYRA, 2004).

As fronteiras das *diferenças* entre a Argentina e os vizinhos foram traçadas sobre a base de um discurso que procurava demonstrar o quão pouco de latino-americanos eles tinham. No caso da visão sobre o Brasil, essa se configurou como uma imagem ameaçadora, intimidante, nos programas das escolas argentinas, já que, desde o período colonial, o espaço do Prata se apresentou como um cenário de disputa territorial. (VIARD, 1999).

A partir de 1976,<sup>3</sup> segundo Lanza e Finocchio (1993), são observados alguns indícios de ruptura na linha de inserção de conteúdos referentes

---

<sup>3</sup> Sobre a Argentina, não foi possível realizar uma descrição detalhada da América Latina nos currículos do período entre 1887 e 1976, pela ausência de material disponível.

à região, possivelmente produzidos após a Segunda Guerra Mundial quando, no continente, começava a perfilar-se um movimento de tendência pan-americanista, com posições referidas à incorporação da perspectiva regional.

Nesse sentido, ao observar as análises realizadas por Lanza e Finocchio (1993) sobre os conteúdos veiculados no ensino de História, na proposta oficial de 1979,<sup>4</sup> para o ensino secundário, foi possível confirmar que essa trazia apenas indícios de conteúdos referentes à América Latina, uma vez que somente o 1º ano do ensino secundário apresentava como temas o problema da origem do homem latino-americano e o homem pré-histórico americano.

Com a reabertura democrática, teve início uma revisão da perspectiva regional nos programas de História do País. A necessidade de reconhecer a Argentina como parte da América Latina passa a ser discutida. (CRISTOFOLI, 2002). A decisão de incorporar temas do ensino de História da América Latina começa, então, a aparecer com mais consistência.

A partir de 1984, quando ocorreu a elaboração dos currículos em várias jurisdições, o espaço americano, como eixo de ensino de História e Geografia, surge baseado no princípio da “expansão de horizontes”, que inicia com o local, depois passa ao nacional e, por último, atinge o americano. Entretanto, nessa tentativa de renovação, vários problemas também apareceram. Em algumas propostas curriculares, houve menção constante de integração, que resultou num enunciado geral; em outras, se corria o risco de falar da América Latina como simples tela de fundo do processo argentino e, num terceiro caso, propunha-se a comparação sincrônica de processos similares em distintos países. (VIARD, 1999).

Posteriormente, durante a realização do Congresso Pedagógico Nacional, em 1989, apareceram com clareza a intenção e a necessidade de se reconhecer parte da América Latina. Lanza e Finocchio citam um trecho das conclusões desse Congresso Pedagógico:

La educación en todas sus formas, como parte del proyecto de liberación social, personal y nacional, debe, desde la familia transmitir, consolidar, crear y recrear los valores de la cultura de la nación para el desarrollo integral del hombre y su inserción participativa y solidaria en la sociedad

---

<sup>4</sup> Romero (2004) refere que, nessa proposta, se realizaram mudanças importantes no currículo de História, ao agrupar os conteúdos de História Geral com os conteúdos de História argentina.

en armonía con la comunidad regional, nacional y latinoamericana [...]. Formar agentes de cambio para la educación argentina que: a) se inserten efectivamente en el contexto cultural y social del ámbito nacional y latino-americano; b) fiel a su identidad asimile creativamente los valores que aporten otras culturas y al misma evolución de los tiempos, sin caer en cómodas subordinaciones o en fáciles limitaciones. De tal manera, debe buscarse la identidad cultural en la base de la problemática del desarrollo [...]. Desarrollar la consciencia de la realidad histórica que vive el hombre, para que la interprete, la suma y la recree, como sujeto creador de su propia cultura para modificarla, reafirmando su identidad personal, nacional y latinoamericana, a fin de lograr un proceso de madures personal para la liberación. (1993, p. 21).

No que se refere ao ensino de História da América Latina, enquanto no Brasil vimos espaços de discussão permanentes, ainda que fragmentados e descontínuos, na Argentina, o silêncio foi mais presente do que as discussões permanentes.

### **Propostas curriculares no ensino de História da América no Brasil e na Argentina, na década de 90**

A década de 90 trouxe mudanças nas políticas educacionais do Brasil e da Argentina, já iniciadas no período de transição política entre os governos militares ditatoriais e a instalação dos governos democráticos, em 1980.

Esse contexto de transição, de mudanças políticas e sociais, aconteceu não só no Brasil, assim como na Argentina, mas também em outros países da América Latina. Foi nesse contexto que se deu o fim da ditadura militar e a retomada das eleições diretas para cargos executivos. No Brasil, as diretrizes das políticas públicas desse período se voltaram à cultura e à educação, incorporando metas de conservação e recuperação do patrimônio nacional das memórias múltiplas, reconhecendo as diferentes identidades do povo brasileiro. (ZAMBONI, 2003).

Essas mudanças políticas, no contexto nacional, exigiram outras diretrizes à educação. Diante disso, na década de 90, o Congresso Nacional aprovou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/1996), e o Ministério da Educação propôs à sociedade novos PCNs para os ensinos Fundamental e Médio, assentados nos



princípios da cidadania, da ética e da pluralidade cultural e no Plano Decenal de Educação (1993-2003).

O estabelecimento dos PCNs foi fruto das exigências do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) que, em consonância com a Constituição de 1988 e com a LDB de 1996, afirmava a importância de o Estado elaborar parâmetros mínimos nacionais de orientação às ações educativas.

Nesse novo modelo curricular, o Ensino Fundamental passou a ser organizado por ciclos, estabelecendo uma correspondência com o modelo seriado: *primeiro ciclo* (1ª e 2ª séries); *segundo ciclo* (3ª e 4ª séries); *terceiro ciclo* (5ª e 6ª séries) e *quarto ciclo* (7ª e 8ª séries). Os ciclos foram adotados devido ao reconhecimento de que essa forma de organização “permite compensar a pressão do tempo inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem”. (QUEIRÓZ, 2002, p. 90).

Embora tenha ocorrido a adoção dos ciclos, ainda assim foi mantida a organização disciplinar do currículo, com a inserção de temas transversais, o que trouxe a ideia de inovação curricular.

Para Sousa Neto (2000), a proposta dos PCNs no Brasil fez parte de um conjunto de transformações no mundo do trabalho, no âmbito do Estado e no que concerne aos avanços tecnocientíficos, que atendem ao que fora proposto pelos órgãos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. A defesa dos PCNs, nesse sentido, baseia-se na igualdade cidadã, na pluralidade, no respeito às diversidades, na solidariedade e na democracia.

Parece ter havido o mesmo consenso em relação aos CBCs na Argentina. Esse consenso foi, de fato, resultado da reformulação das políticas educacionais ocorridas na década de 90. Essas foram iniciadas a partir da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Esse evento foi patrocinado por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, tendo a participação de governos, agências internacionais, organismos não governamentais e associações profissionais. (TORRES, 2001).

A Conferência Mundial de Educação para Todos tornou-se referência no mundo para a elaboração de políticas públicas em educação, com o explícito objetivo de diminuir, progressivamente, o analfabetismo e possibilitar acesso e conclusão do Ensino Básico, em face das inconteste evidências estatísticas negativas de acesso e término do Ensino Básico para crianças e adultos em termos mundiais.

Com isso, muitos países sofreram mudanças em seus currículos oficiais em decorrência dessa proposta de “Educação para Todos”, mas também sofreram mudanças em virtude de nova configuração mundial, que impôs um modelo econômico: o neoliberalismo, possibilitando a ampliação da submissão de mais países em nível mundial pelos Estados Unidos e a União Europeia. Nesse modelo, o desenvolvimento dependeu de articulações com essa “nova ordem mundial” e de submissões a ela, e instituiu, entre outros valores, a nova concepção de Estado, determinando o fortalecimento das empresas privadas e financeiras. Nesse sentido, para a sociedade, coube a tarefa de ser educada para competir e viver dentro da lógica de mercado, que exige domínios mais amplos do conhecimento. (BITTENCOURT, 2004).

Assim, no Brasil,<sup>5</sup> a primeira versão dos PCNs de História<sup>6</sup> foi repudiada durante a realização do II Seminário “Perspectivas do Ensino de História”, em São Paulo, em fevereiro de 1996. Já na Reunião em Brasília – evento que possibilitou a ampliação do debate sobre os PCNs, no âmbito das Entidades Científicas dos Historiadores e Geógrafos – o parecer da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh) foi consubstanciado no documento final desse evento.

Neves (2000) sintetiza alguns pontos desse parecer e descreve que, em relação à proposta para os conteúdos de História, a Anpuh deliberou não se pronunciar quanto a isso. Porém, a autora observa que, embora não conste no documento, ocorreram discussões que levantaram críticas bastante contundentes sobre os conteúdos de História. Segundo Neves,

---

<sup>5</sup> Sobre os PCNs no Brasil, não foi possível descrever, com maior riqueza de detalhes, o seu processo de construção, porque não foram encontradas referências bibliográficas sobre o tema.

<sup>6</sup> A equipe que analisou as propostas de História foi formada pelos Professores Circe Bittencourt, Ilmar R. de Matos e Sylvia Basseto. A participação da Anpuh, em relação à problemática dos PCNs, foi resultado dos empenhos da Professora Circe Bittencourt, que se encarregou de chamar a atenção para questões da elaboração dos PCNs, através de sua divulgação em diversos eventos, cuja presença de associados da Anpuh foi significativa. (NEVES, 2000).

uma das principais questões levantadas, quanto ao conteúdo da proposta do MEC, diz respeito à própria concepção<sup>7</sup> de História que embasa principalmente no que se refere ao atual estágio da ciência da História, em geral, e da historiografia brasileira, em particular e sua relação com o ensino, notadamente, o fundamental. (2000, p. 81).

O documento final para o ensino de História se constituiu num espaço de produção de conhecimento, de aproximação e reelaboração do senso comum e do conhecimento histórico acadêmico, passando pelo ensino temático e chegando à defesa do ensino de noções – como espaço e tempo – para os alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental. Houve, também, a preocupação com o conhecimento, a análise e a reelaboração do *eu*, do *outro* e do *nós*, dos conflitos passados e presentes e das contradições sociais. Para a 5ª e 6ª séries (terceiro ciclo), o eixo temático é *História das relações sociais, da cultura e do trabalho* e para a 7ª e 8ª (quarto ciclo), o eixo é *História das representações e das relações de poder*. (ARIAS, 1999).

Tratando-se do texto referente ao quarto ciclo, percebe-se essa preocupação com o conhecimento, a análise e a reelaboração do *eu*, do *outro* e do *nós*, pois, vê-se ali demarcado que uma de suas escolhas pedagógicas é o trabalho favorecendo a construção, pelo aluno, de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência, para auxiliar na identificação e na distinção do *eu*, do *outro* e do *nós*; das práticas e dos valores particulares de indivíduos ou grupos e dos valores que são coletivos em uma época; dos consensos e conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas. Esse trabalho está embasado no fato de que a própria disciplina acadêmica, ao fazer aproximações com as demais ciências humanas, dirigiu-se aos estudos de povos de todos os continentes – redimensionando o papel histórico das populações não europeias –, orientou estudos sobre a diversidade de vivências culturais e estimulou a preocupação com as diferentes linguagens.

Entretanto, o fato de ampliar as visões não significou que a História nacional deixasse de ser tematizada. No caso dos PCNs, a responsabilidade de priorizar a História do Brasil e não a história dos outros povos, recaiu no professor, no interior da sala de aula.

---

<sup>7</sup> A autora, no texto, não define a concepção de história que estava sendo criticada.

## Segundo os PCNs,

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

Os PCNs indicaram que, na escolha dos conteúdos, a intenção era favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerassem múltiplas temporalidades, e propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da história.

A partir dessas intencionalidades, os PCNs tiveram os seus conteúdos organizados em eixos temáticos, desdobrando-se em subtemas, de modo que orientassem os estudos interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo.

Assim, o eixo temático, proposto para o quarto ciclo, tem como tema “História das representações e das relações de poder”. Esse eixo temático se desdobra em dois subtemas intitulados: “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”.

Para o primeiro subtema, a proposta expõe algumas sugestões gerais sobre a atualidade, que podem orientar a seleção dos conteúdos e suas relações históricas. Entre essas sugestões estão: os Estados Nacionais; os regimes políticos e as organizações partidárias; as organizações políticas internacionais, a diversidade cultural interna às nações; os confrontos políticos regionais e nacionais; as lutas por direitos civis, políticos e sociais, as lutas pela propriedade da terra e por moradia; as lutas de grupos étnicos e de gênero pela identidade cultural; as manifestações de banditismo, a violência urbana e as guerras civis.

Com relação aos subtemas acima tratados, esses se caracterizaram por exposições que não especificam, necessariamente, sobre os temas referentes à América Latina. Os estudos sobre as questões culturais e políticas, com predomínio desta última, são genéricos, cabendo esse recorte para os estudos de qualquer parte do mundo ocidental.

Mas a proposta não expõe somente essa sugestão para o primeiro subtema. Ela se divide e se especifica nos temas sobre a Europa, a África e a América.

Sobre a América, são sugeridos os seguintes conteúdos:

- **Processos de constituição dos Estados Nacionais na América, confrontos, lutas, guerras e revoluções:**
- Administração das colônias espanholas, subjugação das etnias e das culturas nativas, esfacelamento do império espanhol na América, constituição dos Estados Nacionais independentes, ditaduras na América Latina, organizações internacionais latino-americanas, Mercosul e outros exemplos de integração política e econômica; Intervencionismo norte-americano na América Latina, Canal do Panamá, Porto Rico, Cuba, El Salvador e Nicarágua, política externa norte-americana para a América Latina (Doutrina Monroe, Pan-Americanismo, Punta del Este, Aliança para o Progresso);
- Guerras e expansão do império Inca e do império Asteca, confronto entre europeus e populações nativas da América espanhola, lutas sociais no processo de independência das nações sul-americanas, lutas dos mineiros na Bolívia, revoltas dos Zapatistas no México;
- Guerra do Paraguai (do ponto de vista do Paraguai), Guerra do Chaco, Guerra do Acre, Revolução Mexicana, Revolução Cubana, socialismo e golpe militar no Chile, militarismo na América Latina, Guerra de El Salvador, Guerra da Nicarágua, processo de democratização latino-americano.
- **Diferenças, semelhanças, transformações e permanências entre formas de organização dos Estados Nacionais, confrontos, lutas, guerras e revoluções, procurando sintetizar os estudos realizados:**
- Estudos das relações presente-passado sobre as organizações políticas, a constituição dos Estados Nacionais, as representações e os mitos construídos para as nações, os ideais nacionalistas e os confrontos políticos internacionais. (Brasil/PCNs, 1998, p. 71-72).

Sobre esse subtema, há alguns indícios de inclusão dos eixos comuns propostos pelos especialistas do GT do ensino de História do Mercosul Educacional. Vemos que, a respeito do tema *culturas indígenas americanas*, está o estudo dos impérios inca e asteca. Mas esse estudo não se baseia em suas culturas, mas em suas guerras e na expansão. No que se refere ao tema *democracia*, está proposto o estudo do processo de

democratização latino-americano. Já sobre o processo de integração regional, são relacionados os estudos do Mercosul e outras formas de integração político-econômica.

Do apresentado no parágrafo acima, percebemos que o estudo da integração latino-americana se limita aos aspectos políticos e econômicos desses processos. Ao pensarmos nas tendências historiográficas, que foram veiculadas na sala de aula das escolas brasileiras, estamos diante do fato de que a história política privilegiou, num passado não muito distante, a ação ímpar de homens transformados em heróis e únicos sujeitos dos fatos históricos e a opção cronológica dos fatos, sem apresentar qualquer conflito ou ruptura social (RICCI, 2008). Já na história econômica, segundo Fonseca (1993) e Ricci (2008), a sucessão de modos de produção incluía a luta das classes sociais, expunha um quadro histórico evolutivo, privilegiava uma história europeia e encaixava o Brasil e a América Latina como estudos de caso para exemplificar os modos de produção.<sup>8</sup>

Diante desse quadro, pensar que o estudo da integração latino-americana se limita aos aspectos políticos e econômicos desses processos, é pensar que ainda é necessário questionar de que maneira o ensino de História poderia contribuir para a democratização da integração em termos culturais (FINOCCHIO apud MARFAN, 1998),<sup>9</sup> uma vez que a cultura está excluída de um documento oficial que, como estratégia,<sup>10</sup> postula um lugar de poder e um lugar teórico e é a base de onde podem ser geridas as relações no contexto da sala de aula.

Para além dessa percepção, referente às propostas dos eixos temáticos expostos pelo GT do Ensino de História e Geografia do Mercosul Educacional, o que se vê, os conteúdos veiculados para o primeiro subtema, estão diretamente relacionados a uma história latino-americana que inicia com a intervenção nela dos europeus. Até mesmo os conteúdos pré-colombianos expostos no texto se encontram articulados ao contexto da chegada dos europeus.

---

<sup>8</sup> No levantamento realizado a respeito da historiografia veiculada na sala de aula, à época da pesquisa (2008 a 2011), não encontramos autores que tratam de outro enfoque teórico econômico distinto dos descritos por Ricci (2008) e Fonseca.

<sup>9</sup> O texto organizado por Marfan (1998) é um documento que contém dados e textos do Primeiro Seminário realizado pelo GT do Ensino de História e Geografia do Mercosul Educacional.

<sup>10</sup> Segundo Certeau (2008), as estratégias são ações que, organizadas pelo postulado de um poder – como uma empresa, um exército, uma instituição científica, um governo – elaboram lugares teóricos capazes de articular um conjunto de lugares físicos, em que suas forças se distribuem.

Aqui, é possível dizer que os conteúdos sobre a América Latina parecem ser veiculados como questões específicas, que estão inseridas dentro das questões mais genéricas, ou como um simples aporte ou ilustração de um conteúdo mais abrangente que, nesse caso, é identificado como a história europeia. (RODRIGUES, 2005).

O texto também arrola propostas para o segundo subtema do eixo temático para o quarto ciclo. Nesse subtema, intitulado “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”, são sugeridos estudos e debates sobre o processo de expansão e crises da cultura no mundo contemporâneo e questões pertinentes à cidadania na história, através dos conteúdos que tratam das relações de trabalho na sociedade pós-fabril – políticas econômicas e sociais; da mundialização da economia capitalista; das relações econômicas internacionais; da migração de populações asiáticas e africanas para a Europa e de populações latino-americanas para os Estados Unidos; do desemprego e da crise do trabalho assalariado; da expansão dos meios de comunicação, da informática e da robótica; da expansão da vida urbana; da industrialização do campo, da sociedade de consumo e da juventude.

Nesse segundo subtema, é difícil perceber em que lugar se encontra a América Latina, segundo o que está proposto como conteúdo. É possível observar que o subtema coloca a história econômica como eixo central da exposição dos conteúdos. Entretanto, até mesmo nela, não são perceptíveis as relações econômicas que se desenrolaram na América Latina.

De fato, nesse subtema, os PCNs não subdividem os conteúdos entre Brasil, América Latina, Europa e África. Aqui se encontra apenas a divisão entre o Brasil e o mundo. Nessa forma de divisão, a América Latina é incluída em um item – inserido na divisão do “mundo” – em que são tratadas as problemáticas pertinentes à questão da cidadania na história, através das experiências históricas autoritárias na América Latina.

Essa escolha pedagógica sobre a questão da cidadania, colocada nos PCNs, tem um sentido bastante amplo e indefinido, uma vez que ela pode (ou não) refletir experiências econômicas, experiências políticas e experiências sociais e culturais autoritárias, em períodos distintos da história, visto que é tratada de forma superficial e acrítica.

Este estudo sobre a cidadania, no contexto da América Latina e dos PCNs, se distancia do entendimento dado por Ariel Denzberg, da Universidad de Buenos Aires, sobre esse tema. Nas discussões dos

especialistas do GT do Ensino de História e Geografia do Mercosul Educacional, realizadas no III Seminário Biental de História e Geografia, promovido em agosto de 2002, Denkberg (2002) apresentou que o conceito de cidadania, que deve orientar o ensino de História, precisa contemplar, ao mesmo tempo, a integração social e o direito à diferença, a conformação de práticas políticas compartilhadas e a valorização de múltiplas iniciativas de participação e organização política, uma cidadania ativa e uma sociedade pluralista que não afirme sua própria identidade, negando o valor das outras.

Tratando-se da Argentina, assim como do Brasil, ela esteve entre os países que sofreram mudanças em suas diretrizes educacionais. A política educativa de Carlos Saúl Menem se constituiu em espaço de cumprimento das diretivas do Banco Mundial, que propunha a descentralização dos sistemas escolares, sua paulatina transferência ao setor privado, o desfinanciamento da educação pública de nível médio e superior. A educação, que havia sido considerada tradicionalmente, na Argentina, um bem social, começava a ser considerada como um elemento do mercado que devia ser regulado por uma lei da oferta e da demanda. (PUIGGRÓS, 2003).

Quando a reforma começou, havia um relativo consenso sobre a necessidade de mudanças profundas na escola. A Lei Federal de Educação, promulgada em 1993, redefiniu o ciclo de ensino obrigatório – a *Escuela General Básica* (EGB) – para nove anos, e a Educação Polimodal para três anos, substituindo a antiga escola secundária.

O primeiro objetivo dessa reforma era definir os CBCs para todo o país, cuja intenção era superar a fragmentação, que havia se agravado nos anos 80, entre as províncias. (AMÉZOLA, 2008).

O elemento-chave para a execução dos CBCs estaria na contribuição dos consultores, designados pelo Ministério da Educação para as distintas disciplinas e na inclusão<sup>11</sup> e consulta interna dos profissionais do interior do país, que seriam selecionados pelos consultores. No caso da história, como descreve Amézola (2008), foram escolhidos os seguintes: Fernando

---

<sup>11</sup> Cada consultor designado pelo Ministério da Educação devia incluir, em sua equipe, dez profissionais acadêmicos do interior do país, para dar informações ao que seria proposto às distintas disciplinas.



Devoto<sup>12</sup> (*Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Mar del Plata*), Luis Alberto Romero<sup>13</sup> (*Universidad de Buenos Aires*) e Carlos Segreti<sup>14</sup> (*Universidad Nacional de Córdoba e Academia Nacional de la Historia*).

As propostas de Romero, Segreti e Devoto apresentavam diferenças, mas eram coerentes e razoáveis. Esses buscaram acomodar suas propostas numa forte presença da História Social.

No entanto, antes de os CBCs serem aprovados, distintos setores da sociedade examinaram e deram sugestões às várias versões que foram elaboradas. A relação entre as opiniões dos historiadores consultados e o que finalmente se modelou nos CBCs se mostrou, muitas vezes, distante e, em alguns casos, contraditória. Amézola (2008) cita como exemplo dessa contradição a sugestão que foi dada para o terceiro ciclo<sup>15</sup> da EGB de integrar a História e a Geografia, em uma área das Ciências Sociais em que participariam outras ciências do mesmo campo, porém, sem tradição escolar. A proposta de Romero era exatamente o contrário do que promova o Ministério da Educação. Para Romero,<sup>16</sup> o aluno precisa aprender bem a história no terceiro ciclo da EGB para, posteriormente, no Polimodal, fazer aproximações interdisciplinares entre alguns temas.

Finocchio (1997), ao avaliar essa tendência de estudos integrados por temas, observa que o terceiro ciclo da EGB tem uma especificidade

---

<sup>12</sup> Fernando Devoto consultou e incluiu os seguintes profissionais do interior do país: Maria Inés Barbero, José Carlos Chiamonte, Ezequiel Gallo, Juan Carlos Grosso, Eduardo Hourcade, Eduardo Miguez, Ricardo Rivas, Víctor Tau Anzoátegui e Osmar Terán. (AMÉZOLA, 2008).

<sup>13</sup> Luis Alberto Romero consultou e incluiu os seguintes profissionais do interior do país: Carlos Astarita, Lilia Ana Bertoni, Marta Bonaudo, José Emilio Burucúa, Carlos Herrán, Adrán Gorelik, Raúl J. Mandrini, Hilda Sábató, Enrique Tandeter e Gregorio Weinberg. (AMÉZOLA, 2008).

<sup>14</sup> Carlos Segreti consultou e incluiu os seguintes profissionais do interior do país: Isabel Las Heras, Beatriz Moreyra de Alba, Ana Inés Ferreira, Miguel Ángel De Marco, M. Cristina Seghesso de López Aragón, Hérmán A. Silva, Ramón Leoni Pinto, Leila J. de Vie, Bernardino Clavo y Nérida B. Robledo. (AMÉZOLA, 2008).

<sup>15</sup> A EGB, a partir da alteração para nove anos, foi dividida em três ciclos, sendo o terceiro ciclo, o último ciclo dessa fase, antes da inserção do aluno no ensino médio ou Educação Polimodal.

<sup>16</sup> Como consequência das contradições, os especialistas as tornaram públicas. Romero expôs suas opiniões sobre a EGB em livro intitulado *Volver a la Historia*, onde dizia: “Desde el punto de vista estrictamente científico, la historia no se disuelve en las ciencias sociales ni debe hacerlo. [Las ciencias sociales] son ‘ciencia’ en plural, y no una ‘ciencia’ que mezcle un poco de todo. Eso no existe, salvo quizá para quienes no tienen una relación directa con alguna de ellas. Consecuentemente, es difícil que existan, nazcan y se desarrollen en la enseñanza”. (Apud AMÉZOLA, 2008, p. 60). Em relação a Carlos Segreti, a *Academia Nacional de la Historia* chegou a afirmar que suas opiniões não foram levadas em conta. (AMÉZOLA, 2008).

particular, pois constitui o fechamento de uma etapa da escolaridade, e, conseqüentemente, as categorias básicas do pensamento adquirem um caráter crucial.

Para a autora, essa tendência foi um atrativo, uma novidade, e resolvia alguns problemas do sistema educativo. No entanto, ela tropeça em dificuldades na construção das aprendizagens, por parte dos alunos, diante da falta de marco conceitual global para as ciências sociais.

Nessa perspectiva, Finocchio (1997) considera que uma organização curricular disciplinar com abertura multidisciplinar pode ser uma modalidade adequada para o ensino das ciências sociais. Essa forma de organização curricular implica, basicamente, o domínio de uma disciplina, em cada disciplina escolar, embora não tendo o monopólio das explicações.

Outra novidade, que gerou muitas críticas entre os historiadores, foi a importância central adquirida pela história contemporânea e o passado recente. A defesa da ênfase dada à história atual é de que ela permitiria que os alunos compreendessem melhor o mundo em que vivem. O contemporâneo e o recente seriam fundamentais para atender à questão-chave, aos objetivos da reforma, ou seja, à formação do cidadão democrático. (AMÉZOLA, 2008).

Em novembro de 1994, os CBCs da EGB foram aprovados com o suposto consentimento de distintos setores, incluindo os credos religiosos mais difundidos no país. Entretanto, apesar do acordo, os setores eclesiais mais conservadores lançaram uma campanha contra os novos conteúdos.<sup>17</sup> Essas reclamações se fizeram mediante pressões diretas e indiretas às autoridades alterando, assim, as regras da discussão democrática que se haviam estabelecido. Em maio de 1995, o Ministério da Educação anunciou que o Conselho Federal de Educação havia

---

<sup>17</sup> Os setores eclesiais lançaram uma campanha contra novos conteúdos dos CBCs considerados *marxistas, ateus e sociocríticos* – encabeçados pelo bispo de *San Luis*, acompanhado por outros setores reacionários. Entre eles, se destaca a *Universidad Católica de La Plata*, que apresentou um documento diretamente ao ministro. Nesse documento, destacava que os CBCs, sem justificar a escolha, recorrem à teoria da evolução de Lamarck e Darwin como única teoria explicativa. Em relação ao uso do conceito *grupo familiar*, diz que seu sentido de *instituição natural* fica relativizado e afirma que a noção de *gênero* questiona as características distintivas entre os sexos, fomenta uma educação sexual permissiva no que diz respeito à homossexualidade e complementa dizendo que falar em Aids em relação à saúde pode servir para introduzir um abuso de liberdade sexual a partir da recomendação do uso de preservativo. (AMEZOLA, 2008).

aprovado, de forma unânime, algumas modificações<sup>18</sup> nos CBCs, alegando que ditas mudanças haviam sido solicitadas pelos credos religiosos<sup>19</sup> mais difundidos no país.

Em termos gerais, o resultado final dos CBCs, sobre o ensino de História, colocou em discussão a história ensinada, tomando consciência do nacionalismo exacerbado que havia caracterizado a história escolar, assentando um olhar para o tratamento do *outro* e propondo um modelo alternativo de ensino que superava o memorismo. (AMÉZOLA, 2008).

Dessa forma, a proposta curricular argentina para as ciências sociais, do terceiro ciclo<sup>20</sup> da Educação Básica, se organiza em cinco blocos cuja disposição se apresenta do seguinte modo: *Bloco 1* – As sociedades e os espaços geográficos (nesse se encontram os conteúdos de Geografia); *Bloco 2* – As sociedades através do tempo. Mudanças, continuidades e diversidade cultural (nesse estão dispostos os conteúdos de História); *Bloco 3* – As atividades humanas e a organização social (aqui se encontram os conteúdos da Sociologia, da Economia, das Ciências Políticas e da Antropologia); *Bloco 4* – Procedimentos relacionados à compreensão e à explicação da realidade social; e *Bloco 5* – atitudes gerais relacionadas à compreensão e à explicação da realidade social.

Cada bloco é caracterizado por uma análise explicativa dos conteúdos a desenvolver, pelas expectativas dos resultados ao final da EGB e pelas vinculações do bloco com outros capítulos dos CBCs para a EGB.

Na análise explicativa do *Bloco 2*, onde estão dispostos os conteúdos de História, está descrito que a indagação acerca do passado permite perceber os modos como determinados grupos humanos, localizados em distintos espaços, e através de seus esforços por responder aos desafios da natureza, criaram os bens que passaram a ser patrimônio comum da humanidade, tais como a conservação do fogo, a escrita, o cálculo, a domesticação das plantas e os animais. A reconstrução do passado também permite reconhecer o processo de configuração da cultura ocidental, em cujo seio se gestou a “civilização industrial”, através do processo de contínuas transferências. Nesse processo, se tem a possibilidade de reconhecer profundas transformações em todas as sociedades envolvidas, assim como as resistências ante o questionamento sobre as concepções, as práticas e os modos de vida de algumas delas.

<sup>18</sup> A teoria da evolução de Lamark e Darwin e o conceito de gênero foram retirados do fórum de discussões. (AMÉZOLA, 2008).

<sup>19</sup> Católico, judeu e protestante.

<sup>20</sup> Corresponde ao 8º e ao 9º anos da Educação Geral Básica.

A respeito das expectativas dos resultados a serem alcançados ao final da EGB, pelos alunos, no que diz respeito ao *Bloco 2*, são destacados:

- a) elucidar os principais acontecimentos da História mundial, da cultura ocidental, da Argentina e da América Latina até a atualidade;
- b) conhecer e entender as particularidades mais importantes das principais formas de organização política na cultura ocidental, suas transformações e relações com outros níveis da sociedade.
- c) distinguir, nas sociedades latino-americanas, o encontro de diferentes culturas: indígena, europeia e africana;
- d) valorizar os legados histórico e cultural da comunidade local, provincial e nacional às quais pertencem, no marco do reconhecimento *das* e respeito *à* identidade sociocultural das outras comunidades nacionais; e
- e) compreender e explicar seu presente como parte de um processo mais amplo através do qual, homens e mulheres, na qualidade de atores sociais, condicionados pelas circunstâncias, assumem uma variedade de atividades e projetos;

Nos CBCs, os conteúdos são explicitados a partir de três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. Na explicação dadas por Iaies (1997) sobre essas três dimensões, a conceitual pode ser caracterizada com o que a escola tem denominado de temas; a procedimental pode ser provisoriamente<sup>21</sup> associada às operações a serem realizadas com dados e conceitos, no sentido de compreendê-los e construir noções significativas; e a atitudinal diz respeito aos valores e atitudes transmitidos a cada situação de ensino e aprendizagem.

De acordo com a narrativa dos CBCs, o *Bloco 2*, do terceiro ciclo, dispõe os elementos e conteúdos que permitem a reconstrução de um relato articulado com a história universal e se concede um lugar destacado à análise da cultura ocidental. Nesse sentido, o texto considera a Argentina, as sociedades latino-americanas – com as quais a primeira compartilha um passado comum e projetos para o futuro – e a maior parte das sociedades das quais procederam as correntes migratórias, como

---

<sup>21</sup> Iaies (1997) usa esse termo pelo fato de que há confusões a respeito desse conceito.

partes dessa cultura ocidental. Assim, para explicar a dinâmica da sociedade contemporânea, é necessária a análise da cultura ocidental em sua condição de matriz de uma série de elementos e processos-chave, tais como a democracia e a sociedade industrial. (BÉJAR, 1995).

Os conteúdos conceituais são apresentados nos CBCs numa sequência cronológica a partir dos seguintes grupos temáticos e seus subtemas: Periodização da História Mundial (As unidades cronológicas. Diferentes calendários. As distintas durações de tempo. Representações gráficas); Condições de produção das fontes históricas (Modos de recuperação, formas de utilização das mesmas); A história da humanidade e o processo histórico da cultura ocidental; A origem da humanidade (As primeiras comunidades humanas. Principais fatos na origem das civilizações. As unidades socioculturais do Oriente Próximo. As civilizações indígenas da América e da África); A Antiguidade clássica em relação com os elementos culturais que conformaram a cultura ocidental; As sociedades cristã e feudal e o mundo urbano e burguês (Relações básicas e contrastes entre o mundo feudal-cristão, o bizantino e o muçulmano); A expansão europeia dos séculos XV e XVI e os fundamentos do mundo moderno (A primeira globalização da economia. A cultura moderna. Novas formas de pensamento e de sensibilidade); A era do capitalismo. Consolidação da civilização industrial e da sociedade burguesa (As revoluções modernas. Modos de vida e maneiras de pensar o mundo); Modos de relacionamento entre a Europa e os mundos não europeus (Diversidades internas e o impacto da colonização); Argentina e América Latina até o século XIX (A diversidade sociocultural do continente. Os diversos significados da conquista. As revoluções americanas. A inserção no mercado capitalista ao final do século XIX. Mudanças, continuidades e conflitos no seio da sociedade oligárquica. Suas crises); O mundo do século XX (Mudanças, crises, crescimento na economia capitalista. Diferentes ritmos e alternativas socioeconômicas. Avanço tecnológico e globalização da economia. Experiências socioculturais e políticas no marco da sociedade industrial: os regimes democráticos e o Estado benfeitor, o nazifascismo, o socialismo real. O processo de descolonização); A Argentina contemporânea nos marcos latino-americano e mundial (Expansão e esgotamento da economia agroexportadora. Transformações sociais e políticas. A experiência radical. Configuração e avatares da democracia. O regime político e as relações sociais. A crise econômica. A fragilidade da democracia. Os projetos autoritários. Mudanças econômicas e

industrialização, as transformações sociais. A experiência peronista. Transformações sociais e econômicas. O regime político e as relações sociais. Crescimento e crises econômicas. Instabilidade política, golpes militares. A violência política e os governos autoritários. A transformação econômica. O endividamento externo. A Guerra das Malvinas e a crise do autoritarismo. A construção da democracia. Os obstáculos para o crescimento econômico. Os contrastes sociais).

Iaies (1997) observa que os temas desse bloco se referem ao tempo, à mudança e à transformação. A ideia de mudança aparece como um conceito permanente, vinculado ao social, aos espaços que mudam e às sociedades que se transformam em sua organização econômica, política e cultural.

De fato, é possível concordar com esse autor que há uma ideia de mudanças e de transformações, mas também se percebe a divisão quadripartite da história, na sucessão de conteúdos.

Nisso, os CBCs diferem dos PCNs, porque estes últimos propõem que os conteúdos sejam trabalhados em eixos temáticos. Essa abordagem pressupõe a superação da linearidade dos conteúdos, colocando a problematização do cotidiano na relação com as permanências e continuidades históricas. (RICCI, 2008).

Da sequência apresentada, se nota que os CBCs tiveram a preocupação de veicular conteúdos, que promovessem a inclusão de outros atores, distribuídos em diversos papéis e posições sociais. É possível, também, perceber que a História da América não aparece, exclusivamente, como o aporte de um conteúdo mais abrangente, ou seja, vinculada à história europeia. Há conteúdos propostos relacionados às civilizações indígenas – no que diz respeito à origem da humanidade – e ao século XIX, quando trata da diversidade sociocultural do continente, dos diversos significados de conquista e das revoluções americanas.

Isso, porém, não exclui a inserção da história europeia, uma vez que nos CBCs está descrito que estão dispostos ali os elementos que permitem a reconstrução de um relato articulado com a história universal e se concede um lugar destacado à análise da cultura ocidental.

Pela distribuição dada aos conteúdos nos CBCs, no *Bloco 2*, percebemos uma articulação com a história universal e, mais especificamente, com a história europeia. O conjunto de conteúdos sugeridos também nos dá a visão de que a inclusão da América Latina, dentro da proposta, é ainda bastante incipiente.

Comparado aos PCNs, no Brasil, o volume de conteúdos é relativamente inferior. Entretanto, ao observarmos com maior acuidade, vemos que os CBCs listam subtemas amplos que possibilitam a inserção de outros conteúdos relacionados, como no caso da diversidade sociocultural do continente, das civilizações indígenas na América e dos diversos significados de conquista.

Nesse sentido, é difícil perceber semelhanças entre os conteúdos veiculados pelas duas propostas; há apenas possíveis aproximações e, nesse caso, o único exemplo que temos é o fato de que tanto os PCNs como os CBCs veiculam conteúdos referentes à América Latina no século XIX.

Contudo, embora os CBCs contenham limitações quanto aos conteúdos da América Latina, ele se aproxima do que foi proposto, enquanto eixos comuns, pelos especialistas do GT do ensino de História do Mercosul Educacional. A referida proposta acena para temas da história das sociedades, das culturas indígenas americanas e da diversidade cultural e seus aspectos comuns.

### Considerações finais

Buscamos neste artigo apresentar o lugar da América Latina nas propostas curriculares que foram instituídas no Brasil e na Argentina, no decorrer dos séculos XIX e XX, quando se deu o processo de construção da nacionalidade. Vimos que o lugar da América nos currículos do Brasil e da Argentina foi bastante restrito no momento em que ascenderam suas preocupações com o nacionalismo. No Brasil, os conteúdos da América Latina permaneceram, em boa parte dos currículos, diluídos em temas que a colocavam como aporte de uma história maior, seja retratando a história do Brasil, seja retratando a História Universal. Há conteúdos que permaneceram em todas as propostas curriculares, indicando o que Goodson observa:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. (1995, p. 8).

Se a lógica do contexto histórico brasileiro era a preocupação com a construção do nacionalismo, o currículo seria fabricado de modo a tanto valorizar a história europeia e a estadunidense, como modelo a ser seguido, e, num segundo plano, a valorizar a própria História do Brasil.

Essa lógica foi percebida também na Argentina, que tinha a sua história como apêndice de uma história universal, que começava com o estudo dos acontecimentos bíblicos e privilegiava o olhar sobre o Estado, identificando a história nacional com uma história pátria, que reforçava a adesão ao Estado e buscava integrar o povo argentino à moderna civilização ocidental. (FINOCCHIO, 2004). Assim, é possível perceber que, nesse processo de fabricação dos currículos, a Argentina optou muito mais pela exclusão de conteúdos sobre a América Latina do que propriamente pela permanência dos mesmos.

Nessa perspectiva, é importante pensar no que Goodson (1995) escreve sobre os currículos. Esse autor observa que o currículo é construído para ter efeitos sobre as pessoas e é o próprio autor quem afirma que ele tem efeitos. Goodson (1995) também explica que o currículo não pode ser visto somente como a expressão, ou a representação, ou o reflexo de interesses sociais variados, mas também como produtores de identidades e de subjetividades sociais determinadas. É necessário reconhecer que, aquilo que se inclui ou exclui, no currículo, tem conexão com a inclusão ou exclusão do que se quer fazer na própria sociedade.

Portanto, ante o que foi descrito por Goodson (1995), Brasil e Argentina, ao se preocuparem com a construção da nacionalidade, preocuparam-se, cada qual, com o surgimento de uma sociedade uniforme, homogênea e civilizada. Com essa preocupação, houve pouco espaço para se pensar como latino-americanos. No caso da Argentina, ela mesma nem se reconhecia como tal. Viard (1999) sinaliza para essa questão ao defender que as fronteiras da diferença, entre a Argentina e os vizinhos, foram traçadas sobre a base de um discurso que tratava de demonstrar o pouco “latino-americanos” que eles eram. Já Finocchio (2004) entende que a Argentina e, sobretudo Buenos Aires, com seu alto índice de escolarização e seu desenho urbano modelado por arquitetos parisienses e espanhóis, enxergava-se a si mesma como a nação mais europeia e europeizante das Américas.

Já ao Brasil, embora não esteja explícita essa afirmativa dada sobre a Argentina, cremos que seja possível pensar, diante dos indícios da construção de sua nacionalidade, que ele também não se reconhecia como latino-americano. Como ressalta Dias,



os brasileiros, ao se voltarem para si mesmos no projeto de construção da identidade nacional, dirigiram seu olhar para aqueles que usaram como exemplo para evidenciar as suas diferenças, ou seja, os povos latino-americanos.

O Brasil, percebendo-se como uma nação “atrasada”, que pretendia incorporar-se ao mundo civilizado, não reconheceu as outras nações latino-americanas como referência para a construção de uma auto-imagem positiva. (2004, p. 59).

Tal situação parece apresentar indícios de mudança a partir do interesse dos países latino-americanos, mais especificamente dos países sul-americanos, de se organizarem como um bloco regional. Essa organização propôs, em 1995, através do Mercosul Educacional, subsidiar as propostas curriculares que estavam sendo discutidas nos Estados-Partes, com a exposição de eixos comuns para o desenvolvimento dos conteúdos específicos correspondentes em cada país. Entre os eixos comuns, como já citado na introdução deste artigo, está a inclusão da história das sociedades e das culturas indígenas americanas, a diversidade cultural e os aspectos comuns, a construção da democracia e o processo de integração na região. É possível perceber que esses eixos comuns objetivam o reconhecimento do *outro* e o respeito à pluralidade cultural que, até então, não se pôde perceber no que foi proposto sobre os conteúdos referentes à América Latina, no decorrer dos séculos XIX e XX.

No entanto, o que foi exposto no subtema que trata das propostas curriculares instituídas a partir de 1994, no Brasil e na Argentina, indica que essas não apresentam somente mudanças, mas também permanências.

Ao analisar o que Goodson (1995) escreveu, sinalizando que um projeto curricular aborda uma tradição já incorporada no ensino, apoiada em uma infinidade de argumentos racionais e irracionais, vemos que os PCNs, no Brasil e os CBCs, na Argentina, necessariamente, não se desfizeram de conteúdos ou tradições que já estavam incorporados no ensino escolar. No caso do ensino de História, o que se vê, tanto na proposta do Brasil como na da Argentina, é a permanência do tema *identidade nacional*, embora seja possível perceber que, na proposta brasileira, ele se apresente de forma mais amena. Isso não significa que essa identidade nacional deva se fortalecer em oposição à latino-americana, entretanto, só se pode ter uma posição a esse respeito quando analisado o que efetivamente o professor transmite em sala de aula.

Além da permanência de conteúdos expostos em propostas anteriores, foi possível perceber nos PCNs e nos CBCs, a escassa inclusão de conteúdos sobre a América Latina e sinais do predomínio de uma história latino-americana que inicia com a intervenção dos europeus sobre ela.

Pensando no que Eujanian (apud MAFAN, 1998) expôs no I Seminário sobre o Ensino de História e Geografia,<sup>22</sup> a respeito do escasso diálogo que tem caracterizado as tradições historiográficas na América do Sul – observado pela pouca circulação de produções realizadas pelos países e pela escassa autonomia sofrida por algumas instituições acadêmicas, em relação ao Estado, como no caso da Argentina e do Brasil, que provocou efeitos desastrosos para a continuidade das pesquisas – é possível pressupor que essas questões tenham sido a causa da inclusão de poucos conteúdos da América Latina nos PCNs, assim como nos CBCs, por ter ocorrido muito mais a permanência de conteúdos já incluídos em propostas curriculares anteriores do que propriamente a inclusão de novos conteúdos.

Com relação ao que foi proposto pelo GT do Ensino de História, as duas propostas não fizeram a inclusão de todos os eixos comuns na redação de seus textos. Os PCNs, no Brasil, privilegiaram os temas *culturas indígenas americanas* e *democracia*. Os CBCs, na Argentina, trouxeram temas relativos à história das sociedades, das culturas indígenas americanas e da diversidade cultural e seus aspectos comuns. O eixo da integração regional foi colocado na proposta brasileira, em um estudo limitado pelos aspectos políticos e econômicos do tema.

No que se refere aos demais conteúdos propostos pelos especialistas, em seminários, cabe observar que as discussões realizadas ocorreram em anos posteriores à constituição das propostas curriculares.

Assim, se desde 1992, o Mercosul Educacional tem trabalhado no intuito de aprovar uma proposta curricular de História com enfoque regional e que contribua na construção de uma identidade regional, indicando, desse modo, que ele apresenta certas dificuldades sobre o que dizer a respeito da história da América Latina que deve ser ensinada, também é possível, com isso, sinalizar que os PCNs e os CBCs refletem as dificuldades expostas pelo SEM, ao colocarem os conteúdos de história

---

<sup>22</sup> Promovido pelo Mercosul Educacional, em 1997.

da América Latina na condição de ser a sobremesa de um menu em que o prato principal ainda é a história europeia.

Uma integração latino-americana, com a pretensão de formar a identidade regional, como objetiva o Mercosul Educacional, necessita retomar as discussões com o Grupo de Trabalho do Ensino de História, para aprofundar o diálogo entre os especialistas, e o que objetiva a direção do Mercosul Educacional, na busca de um consenso sobre a proposta curricular regional que integre o ensino e a pesquisa sobre a América Latina.

#### FONTES ESCRITAS:

ARGENTINA. Centro Información y Documentación. *III Seminario sobre la Enseñanza de la Historia y de la Geografía*, 2002.

ARGENTINA. CBCs. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. República Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación/Consejo Federal de Cultura y Educación, 1995.

MARFAN, Marilda Almeida (Org.). *O ensino de História e Geografia no contexto do MERCOSUL*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. PCNs. Parâmetros Curriculares Nacionais: História/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

#### REFERÊNCIAS

ALVES, Tamar K. C.; FONSECA, Selva G. Histórias do ensino de História da América no Brasil. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO; CULTURA ESCOLAR, MIGRAÇÕES E CIDADANIA, 7., 2008, Porto. *Anais...* Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2008.

AMÉZOLA, Gonzalo de. *Esquizohistoria*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

AQUINO, Nancy; BERTONE, Dante; FERREYRA, Susana. Enzeñanza de História da América, cultura escolar e identidade latinoamericana. In: DIAS, Maria de Fátima Sabino (Org.). *História da América: ensino, poder e identidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004. p. 89-102.

ARIAS, José Miguel N. Entre o nada e o anódino: parâmetros, diretrizes e a reforma da educação nacional. *História e Ensino*, Londrina: Ed. da UEL, v. 5, p. 103-126, out. 1999.

- BÉJAR, María Dolores. Contenidos Básicos Comunes en Ciencias Sociales. *Entrepasados* – Revista de Historia, Buenos Aires, v. 8, p. 22-25, 1995.
- BERTONI, Lilia Ana. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de História da América: reflexões sobre problemas de identidades. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, n. 4, p. 1-11, 2005.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. PCNs. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1998.
- CARVALHO, Daniela V.; MEDEIROS, Elizabeth W. O ensino de História na América Latina a partir das novas abordagens historiográficas. In: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2006, Santa Maria/RS Anais... Santa Maria, 2006, p. 1-07.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 172-191, jan./abr. 1991.
- CRISTOFOLI, Maria Sílvia. *Integração cultural, ensino de História e identidade latino-americana: uma utopia possível?* 2002. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis, 2002.
- DIAS, Maria de Fátima S. *A invenção da América na Cultura Escolar*. 1997. Tese (Doutorado) – Unicamp, Faculdade de Educação, Campinas, 1997.
- DIAS, Maria de Fátima S. Nacionalismo e estereótipos: a imagem sobre a América nos Livros Didáticos de História no Brasil. In: DIAS, Maria de Fátima S. (Org). *História da América: ensino, poder e identidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004. p. 49-64.
- FINOCCHIO Silvia. La enseñanza de la historia en el tercer ciclo de la EGB: una aproximación a la compleja relación entre construcción del conocimiento y organización de los contenidos. *Entrepasados* – Revista de Historia, Buenos Aires, v. 6, n. 12, p. 141-151, 1997.
- DIAS, Maria de Fátima S. Inclusiones y exclusiones en los modos de contar la historia en la Argentina. In: DIAS, Maria de Fátima Sabino (Org.). *História da América: ensino, poder e identidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004. p. 65-76.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1997.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

IAIES, Gustavo. Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales. In: ALDEROQUI, S. et al. (Org.). *Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: A-Z Editora, 1997. p. 19-37.

KRAWCZYK, Nora; VIEIRA, Vera Lucia. Estudos comparados nas análises sobre a política educacional da América Latina. In: KRAWCZYK, N.; WANDERLEY, L. E. (Org.). *América Latina: estado e reformas numa perspectiva comparada*. São Paulo: Cortez, 2003, 113-135.

LANZA Hilda; FINOCCHIO, Silvia. *La Enseñanza de la Historia en la Argentina de Hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1993. t. III.

NEVES, Joana. Entre o criticado e o legítimo: ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Org.). *Contra o Consenso LDB, DCN, PCN e reformas de ensino*. João Pessoa: ANPUH/PB; Sal da Terra. 2000. p. 73-81.

PUIGGRÓS, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la Conquista hasta el Presente*. Buenos Aires: Galerna, 2003.

QUEIRÓZ, Marilde Guedes. Parâmetros Curriculares Nacionais ou o Currículo Oficial? *Inter-Ação*: Rev. Fac. Educ. UFG, v. 27, n. 2, p. 85-99, jul./dez. 2002.

RICCI, Cláudia Sapag. Historiografia e Ensino de História: saberes e fazeres na sala de aula. In: OLIVEIRA, M. D.; CAINELLI, M. R.; OLIVEIRA, A. F. B. (Org.). *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: EDFURN, 2008. p. 115-126.

RODRIGUES, Isabel Cristina. A Temática Indígena nos Livros de História do Brasil para o Ensino Fundamental. Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. *Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História*. Londrina: Atrito Art, 2005.

ROMERO, Luiz Alberto (Coord.). *La Argentina en la Escuela: la idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina, 2004.

SANTIAGO, Léia Adriana S., O Ensino de História no setor educacional do MERCOSUL. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 1-17, jan./jul. 2010.

SILVEIRA, Elizabete Cristina C. Metodologia Comparada: repensando a sua relevância na identidade latino-americana. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA SBEC, 2003, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS. 2003. Disponível em: <[http://www.sbec.org.br/evt\\_2003.php](http://www.sbec.org.br/evt_2003.php)>. Acesso em: 12 jun. 2009.

SOUSA NETO, Manuel Fernandes. Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN ou qualidade total na educação. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Org.). *Contra o Consenso LDB, DCN, PCN e reformas de ensino*. João Pessoa: ANPUH/PB; Sal da Terra. 2000. p. 82-88.

TORRES, Rosa María. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (Org.). *Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira (1850- 1951)*. Curitiba: Autores, 1998.

VIANA, Iêda. *Artes de fazer na reforma escolar: o projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração em Curitiba (Décadas de 1970-1980)*. 2006. Tese (Doutorado) – UFPR, Setor de Educação, Curitiba, 2006.

VIARD, Graciela E. Los Desafios de Enseñar historia em Argentina em el Contexto de laIntegración Regional. In: XX Simpósio Nacional da Associação Nacional de História. *Anais de História: fronteiras/ Associação Nacional de História*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: ANPUH, 1999. p. 20.

ZAMBONI, Ernesta. Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 367-377, dez. 2003.

---

**Submetido em 21 de julho de 2015.**  
**Aprovado em 9 de novembro de 2015.**