

**América Latina: entre currículo, livros didáticos e professores na pesquisa
no ensino de História***

**Latin America: among curriculum, textbooks and teachers in the research in
History teaching**

**Latinoamérica: entre currículo, libros de texto y profesores en la
investigación en la enseñanza de Historia**

Léia Adriana da Silva Santiago**

Joan Pagès Blanch***

Marco Antônio de Carvalho****

Resumo: Este artigo tem como objeto de reflexão os conteúdos referentes à América Latina no ensino de História da Argentina, Brasil e Espanha, com o propósito de analisar as mudanças e permanências, inclusões e exclusões existentes nos documentos prescritos e no que é efetivamente realizado na sala de aula, buscando perceber se estes conteúdos têm contribuído ou não para a ressignificação de um ensino de História que estimule a formação de uma consciência cidadã. Assim, são trazidos os dados das análises realizadas em currículos, em livros didáticos, e em entrevistas com professores. Os resultados obtidos sinalizam para a escassa inclusão e permanência de conteúdos veiculados sobre a América Latina em currículos e livros didáticos, que se desdobra, semelhantemente, no contexto da sala de aula.

Palavras-chave: América Latina. Ensino de História. Fontes documentais.

Abstract: The objective of this paper is to reflect on the contents about Latin America in History teaching in Argentina, Brazil and Spain. It also analyzes changes and continuities, inclusion and exclusion in the prescribed documents and what it is effectively taught in classrooms. The purpose is to perceive whether the contents have contributed or not to the redefinition of the History teaching, and if it stimulates the formation of citizenship awareness. The paper brings the data based on the analysis of curriculum, textbooks and interviews with teachers. The results show that there is little inclusion and permanence of contents related to Latin America in the documents analyzed, and it reflects in the classroom.

Keywords: Latin America. History Teaching. Documentary sources.

* A pesquisa realizada na Espanha foi financiada pela CAPES.

** Professora do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos (IF Goiano). Email: <leia.adriana@ifgoiano.edu.br>.

*** Professor da Universidade Autônoma de Barcelona – Espanha (UAB). Email: <joan.pages@uab.cat>.

**** Professor do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos (IF Goiano). Email: <marco.carvalho@ifgoiano.edu.br>.

Resumen: Este artículo tiene como objeto de reflexión los contenidos referentes a Latinoamérica en la enseñanza de Historia de Argentina, Brasil y España, con el propósito de analizar cambios y permanencias, inclusiones y exclusiones existentes en los documentos prescritos, y en lo que efectivamente se ha realizado en el aula, buscando advertir si estos contenidos han ido contribuyendo o no a la resignificación de una enseñanza de historia que estimule la formación de una conciencia ciudadana. De este modo, se aportan los datos de los análisis realizados en currículos, en libros de texto y en entrevistas con profesores. Los resultados obtenidos señalan una escasa inclusión y permanencia de contenidos vehiculados sobre Latinoamérica en currículos y libros de texto, que se desdobra, semejantemente, en el contexto del aula.

Palabras clave: Latinoamérica. Enseñanza de Historia. Fuentes documentales.

Introdução

Pensar o ensino de história, seja no Brasil, na Argentina ou na Espanha pressupõe uma análise dos fatores que envolvem o processo de seleção, estratificação e exclusão de determinados conceitos e conteúdos, tanto quanto de concepções que são definidas por eles, na medida em que a cultura escolar exerce, também, a função de transmissão dos saberes, símbolos e valores presentes em uma dada sociedade.

Desta maneira, o debate sobre a inclusão/exclusão de estudos americanos e da disciplina de História da América nas escolas no Brasil teve início na segunda metade do século XIX. Dos muitos embates travados entre intelectuais brasileiros, foi em 1931 que a História da América passou a ser incluída no currículo oficial do ensino secundário, muito embora não como disciplina autônoma. Somente em 1951 ela adquiriu uma autonomia que, posteriormente, foi perdida. No entanto, Dias (1997) observa a importância de questionar até que ponto esta inclusão estimulou um sentimento de pertencimento através de uma identidade continental, e que sujeitos sociais construíram o *nós* e os *outros* nos conteúdos americanos. A autora aponta aspectos externos à cultura escolar como um dos principais responsáveis pelo aparecimento do ensino de História da América no Brasil. Esses fatores externos que, segundo Dias (1997, p. 7), possuem relações estruturais com os internos da escola e sua prática,

[...] são o contexto político e cultural da sociedade brasileira e o do continente americano, marcados pela consolidação do pan-americanismo, do ponto de vista continental, e pelas reformas educacionais elaboradas no decorrer do Estado nacionalista brasileiro.

Ainda segundo esta autora, identidade, nacionalismo e civilização foram concepções que nortearam os conflitos em torno da seleção da temática americana na cultura escolar. Nesta conjuntura, foram poucos os intelectuais¹ que chamaram a atenção para a necessidade de pensar o Brasil no contexto das nações americanas.

Todavia, na década de 1980 iniciou-se um processo de aproximação entre os países latino-americanos, fruto do próprio desejo de procurar avançar na complementaridade entre suas economias (LEME, 2006). Desta maneira, em 30 de novembro de 1985, em Foz do Iguaçu, foi assinada a Declaração de Iguaçu pelos presidentes do Brasil e da Argentina. Este tratado foi um dos atos que legitimou a criação do MERCOSUL, em 1991.

A questão econômica foi considerada um dos principais motivos para a criação do MERCOSUL. Contudo, a necessidade de integração não somente econômica, também política,

¹ Dias aponta como um dos pensadores desta temática o Frei Camilo de Monserrate.

social e cultural foi posta em questão. Neste sentido, a educação entrou na pauta da discussão das reuniões do MERCOSUL, desde o início, pela necessidade de uma integração educacional. Deste modo, em 17 de dezembro de 1991 foi criado o Setor Educacional do MERCOSUL (SANTIAGO; RANZI, 2013).

Com a criação do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), formou-se um grupo de trabalho do ensino de História e Geografia que discutiu, em seminários bienais ocorridos entre os anos de 1997 a 2002, as propostas estabelecidas pelos planos de ação do SEM para o ensino de História e Geografia.

Das discussões realizadas nestes seminários, existiu a concordância de que os conteúdos de América Latina, no ensino de História dos Estados Partes do MERCOSUL, precisariam valorizar o que há de comum em suas trajetórias para favorecer o processo de integração regional. Para tanto, os conteúdos sinalizados pelos especialistas foram: Fronteiras como espaço de intercâmbio e isolamento; passado colonial na perspectiva de estudos comparados; conflitos entre Estados nacionais em perspectiva regional; as ditaduras militares recentes e os circuitos de exílio; a produção cultural em perspectiva histórica; Educação Patrimonial; 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; populismo; abertura para o capital estrangeiro e dívida externa; globalização (economia mundializada e retorno à democracia) (SANTIAGO; RANZI, 2013).

Estas propostas elencadas pelo Setor Educacional do MERCOSUL nos deram elementos para pensar a América Latina dentro do ensino de história, uma vez que há sinais que esta tem entrado como conteúdo da História escolar, a partir do contato com os espanhóis e portugueses, em temas que tratam do encontro entre ameríndios e hispânicos, da colonização americana e dos processos de independência.

Compreendemos que, a respeito das pesquisas realizadas no contexto do ensino escolar, há que se levar em consideração os propósitos que elas têm, visto que é necessário pensar em possíveis desdobramentos que suplantem a produção acadêmica e adentrem as salas de aula.

Nesta perspectiva, quando escolhemos o objeto América Latina, especificando-nos em Brasil e Argentina, que foi o foco inicial das pesquisas, as razões que nos levaram a isto se deram em função da construção, pelos alunos, de uma identidade regional.

Maheirie (2005) ressalta que a construção de uma identidade, que se unifica em um coletivo, pode ser feita pela unificação das diferenças em torno de um projeto comum, que combine o próprio e o alheio, o individual e o coletivo, a tradição e a modernidade.

Desta maneira, entendemos que somos latino-americanos, temos características culturais que nos aproximam, fronteiras territoriais com quase todos os países da região Sul continental, temos relações comerciais, migrações entre os países, e destas, os brasileiros são os que menos vão para os demais vizinhos; contudo, temos uma história que mais nos separou que uniu.

Mas e o caso da Espanha? Quais razões nos levaram a pesquisar sobre a América Latina na Espanha? Esta nação tem uma relação com a América Latina, que foi iniciada em 1492. Parte do que os latino-americanos são hoje, seja na miscigenação, na maneira de ser sociedade, na construção econômica ou na política vem destes longos anos de relacionamento como colônias e metrópoles portuguesa e espanhola.

Deste modo, ao voltarmos nosso olhar para a Espanha, a questão que se colocou foi, o que a América Latina é para o ensino de História na Espanha? Os resultados da pesquisa sinalizaram que ela é um tema marginal, ou um tema esquecido no ensino de História da educação secundária obrigatória.

Neste sentido, entendemos que diante de nós há um objeto que trata da construção de identidade e de alteridade, já que esta última implica reconhecer o valor das pessoas, tratar justamente, de igual para igual, despertar a vontade de viver a diversidade de forma construtiva, aproximar-se do outro pelo desejo da aprendizagem e da ajuda mútua, fazer o esforço de se colocar na *pele* do outro, desenvolver a empatia e a capacidade de reconhecer e respeitar as outras pessoas (FERRER, 2016).

Por isto, temos aberto frentes de investigação no currículo, livros didáticos e em entrevistas com professores, intencionando verificar o que tem sido veiculado como conteúdos sobre a América Latina no ensino de História da educação secundária ou fundamental II e Ensino Médio, observando permanências e mudanças, inclusões e exclusões, e se esses conteúdos têm possibilitado a construção de uma consciência cidadã, visto que esta é “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 51).

Isto posto, nas linhas que seguem, vamos apresentar parte dos resultados obtidos nestas investigações, que dão sinais do lugar da América Latina, na cultura escolar na Argentina, no Brasil e na Espanha.

A América Latina em currículos dos três países

O currículo é definido, etimologicamente, como um curso a ser seguido ou, mais especificamente, é entendido como o conteúdo apresentado para estudo. O vínculo entre currículo e prescrição foi *tecido* desde muito cedo e, com o decorrer do tempo, foi se fortalecendo. Em parte, “o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo” (GOODSON, 1995, p. 31).

O currículo escrito ou pré-ativo, como denomina Goodson (1995), é um testemunho visível, público e sujeito a mudanças. Ele promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, na medida em que essas intenções vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições.

A construção pré-ativa do currículo pode estabelecer parâmetros significativos para a execução interativa na sala de aula. No entanto, a elaboração do currículo escrito pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição, em um campo de produção e reprodução social, onde as prioridades sociais e políticas são predominantes.

Goodson, citando Hobsbawn, observa que a tradição inventada significa um conjunto de práticas regidas por normas tacitamente aceitas, e ritos que buscam circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, implicando a continuidade com o passado. Neste sentido, na elaboração do currículo escrito, essa tradição não é algo pronto de uma vez por todas, é, antes, “algo a ser defendido, onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir” (HOBSBAWN apud GOODSON, 1995, p. 27).

A luta por definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discursos de ordem intelectual. Na era moderna, currículo é tratado essencialmente como matéria escolar. O sistema

de sala de aula inseriu uma série de horários e de aulas compartimentalizadas, e a manifestação curricular dessa mudança sistemática foi a matéria escolar (GOODSON, 1995).

Desse modo, as análises das propostas curriculares veiculadas no Brasil e na Argentina foram o ponto inicial das investigações sobre a América Latina. Buscamos verificar, nestas propostas, os conteúdos que estavam incluídos e os que têm permanecido sobre a América Latina, desde a segunda metade do século XIX. Para isto realizamos consultas e fichamentos 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.

No Brasil, as pesquisas realizadas por Dias (1997), Vechia e Lorenz (1998), Cristofoli (2002), Carvalho e Medeiros (2006), Bittencourt (2005) e Alves e Fonseca (2008) deram subsídios para tentar responder a questão que havíamos proposto. Na Argentina, os textos escritos por Lanza e Finocchio (1993) Viard (1999) Bertoni (2001), Finocchio (2004), Aquino, Bertone e Ferreyra (2004) trouxeram tais informações (SANTIAGO et al., 2016).

Sobre a Espanha, embora a pesquisa tenha sido realizada posteriormente, fizemos um mapeamento de referências bibliográficas que pudesse, também, dar indícios a respeito dos conteúdos da América Latina. Deste modo, autores como Martínez (1996), Cuesta (1997), Boyd (2000), Ruiz (2001) Pagès (2003) (2010), Díaz e Moratalla (2008), López Facal (2008), Salles (2011), Martins (2012) foram referências para a pesquisa.

Dos resultados obtidos com a pesquisa, vimos que o Brasil, a Argentina e a Espanha preocuparam-se, no século XIX e boa parte do século XX, com a construção e consolidação de suas nacionalidades.

O Brasil e a Argentina tiveram que se preocupar com aquilo que consideraram como problemas ou *ameaças* internas, que foi o caso da miscigenação no Brasil e a imigração na Argentina. Os dois países voltaram seus olhares para a construção de suas próprias identidades nacionais, criando discursos, tradições nacionais e símbolos patrióticos que dessem sentido e significado à formação de uma identidade homogênea (SANTIAGO et al., 2016).

Para a Espanha, a preocupação esteve no seu papel subalterno dentro das relações internacionais. Neste sentido, no projeto de educação e, mais especificamente no ensino das ciências sociais, ela precisou reforçar a ideia do culto à nação com um passado glorioso, onde a América Latina, como território conquistado, foi parte de suas glórias.

Diante da construção e consolidação de suas nacionalidades, que lugar, então, a América Latina assumiu nos currículos destes três países?

No que diz respeito ao Brasil e à Argentina, o lugar da América nos currículos foi bastante restrito desde o século XIX, e em boa parte ela se manteve diluída em temas que a colocavam como aporte de uma história maior - seja retratando a história do Brasil ou da Argentina, seja retratando a história universal. A América Latina permaneceu, mesmo com mudanças nas propostas curriculares, sendo representada quase exclusivamente no passado, com temas relacionados aos povos pré-colombianos, ao processo de colonização e às independências no século XIX. Porém, com a formação do MERCOSUL, outros temas foram inseridos nas propostas atuais (SANTIAGO et al., 2016).

Para a Argentina, houve a inserção de subtemas amplos, que possibilitam ou não a inclusão de outros conteúdos relacionados. Assim, os *Contenidos Basicos Comunes* (CBC) incluíram

os temas da diversidade sociocultural do continente, das civilizações indígenas na América e dos diversos significados da conquista.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) acrescentaram conteúdos mais específicos, tais como Intervencionismo norte-americano na América Latina, Guerra do Paraguai, Revolução Mexicana, Revolução Cubana, socialismo e golpe militar no Chile, militarismo na América Latina, Guerra de El Salvador, Guerra da Nicarágua e o processo de democratização latino-americano.

Embora tenham ocorrido pequenas mudanças após a institucionalização do MERCOSUL, ainda há sinais do predomínio, tanto no Brasil como na Argentina, de uma história latino-americana que inicia com a intervenção dos europeus sobre ela.

Na Espanha, as Leis de Educação institucionalizadas no país sofreram mudanças substanciais ao longo dos séculos XIX e XX, relacionadas, especialmente, com a alternância dos grupos políticos no governo. Todavia, a América Latina, ao longo deste período, continuou sendo representada como *coadjuvante* da história espanhola. Ela tem permanecido retratada no passado, em temas que tratam do *descobrimento* da América pelos espanhóis, o contato e a dominação dos povos indígenas pré-colombianos - incas, maias e astecas, e as guerras de independência no século XIX.

Os Livros didáticos brasileiros, argentinos e espanhóis

O livro didático constitui, hoje, uma fonte de primeira linha na configuração da nova historiografia da educação. Objeto essencial da cultura da escola tradicional, o manual não só é um elemento material para ajudar os professores e alunos, também é a representação de todo um modo de conceber e praticar o ensino. Sua textualidade constitui uma forma de escrita que expressa teorias pedagógicas implícitas e padrões de comunicação que conformam um microsistema instrutivo completo e, em parte, autônomo (BENITO, 2001).

Como um verdadeiro *micromundo* educativo, o livro escolar resulta um espelho que reflete, em seus marcos materiais, as características da sociedade que o produz, a cultura do entorno que o circunda e a pedagogia que regula suas práticas de usos. Ele também é um espaço de memória, pois nele se representam valores, atitudes, estereótipos e ideologias que caracterizam a mentalidade de determinada época, ou o que é o mesmo, o imaginário coletivo que configura alguns aspectos fundamentais do que hoje se entende por currículo oculto e, também, o explícito. Textos e iconografia são o fiel reflexo do espírito de um tempo, das imagens de uma sociedade e da cultura (BENITO, 2001).

O livro didático está intimamente ligado ao processo de disciplinarização dos saberes escolares, embora alguns especialistas afirmem que ele exista desde a invenção da imprensa ou, ainda, que teve seu nascedouro nos séculos XVII ou XVIII. Por materializar a disciplina escolar, o livro didático refere-se predominantemente às práticas no ambiente da escola e na residência dos seus usuários. Assim, ele tem, no mínimo, dois destinatários: o aluno e o professor. Pensado, portanto, como obra destinada ao aluno e ao professor, ele ganha algumas funções, como reproduzir ideologia, difundir o currículo oficial, condensar princípios e fatos das ciências de referência, guiar o processo de ensino, guiar o processo de aprendizagem e possibilitar formação continuada (FREITAS, 2009).

Para além do que foi descrito nos parágrafos anteriores sobre os livros didáticos, também cabe observar que as prescrições governamentais, notadamente nas reformas educacionais,

introduzem modificações na confecção e no uso dos livros didáticos, tanto através da regulamentação direta do material pedagógico, quanto através das alterações curriculares (STAMATIO, 2009).

Há, também, o fato de que é possível afirmar que os livros didáticos são instrumentos privilegiados no cenário educacional brasileiro e internacional (GATTI JÚNIOR, 2004). Na Espanha, ele se converteu em suporte curricular do currículo editado, sendo a versão impressa do que propõe as normativas correspondentes (LEÓN, 2013).

Entretanto, aqui, cabe destacar que a década de oitenta trouxe para a Espanha a expectativa de mudanças e esperanças que tiveram seus reflexos em uma pluralidade de iniciativas didáticas. Uma série de manuais didáticos foi produzida por pesquisadores e professores como Batllori et al. (1987), Ginè e Hernández (1987), Pelegri e Solanilla (1986) (1992), Casas (1992) e Abad e Navarro (1990), que incluía temas referentes à América Latina que, necessariamente, não estavam prescritos no currículo editado. Os manuais abarcavam o estudo da pré-história americana, dos olmecas, da cidade de Teotihuacan, dos toltecas, dos maias e dos astecas, da pré-história Sul-americana, da Colômbia, do Peru, da população americana antes da colonização europeia (tupi-guaranis, quéchuas, chibchas, aimarás, jivaros), do Chile, da Bolívia, da América Latina no pós Segunda Guerra Mundial, da intervenção norte americana e das ditaduras militares.

Embora tenham sido produzidos manuais didáticos com conteúdos mais atualizados, os velhos tópicos prescritos nas propostas curriculares continuaram presentes nos discursos escolares na Espanha.

No caso do Brasil e da Argentina não há, em suas histórias escolares, qualquer indício de mudanças sociais que tivessem, como desdobramento, a produção de materiais didáticos onde a América Latina fosse um dos temas abrangidos. A única tentativa de produção de material didático de que temos informações foi realizada pelo Grupo de Trabalho do Ensino de História e Geografia do MERCOSUL Educacional, que redigiu alguns módulos de História para ser veiculado nas escolas dos Estados Partes. Porém, estes foram rejeitados na XIV Reunião do Comitê Coordenador Regional do Setor Educacional do MERCOSUL, porque sua escrita estava marcada pelo nacionalismo historiográfico de cada país, e não trazia os resultados mais consagrados das pesquisas desenvolvidas (SARAIVA, 1998).

Dias (2004), Silva (2006) e Kolling (2008), pesquisando a respeito dos livros didáticos no Brasil e na Argentina têm sinalizado, como já citado anteriormente, que ainda há o predomínio da visão de que a América entra para a história a partir da Europa. Os conteúdos veiculados na década de 1950, pesquisados por Dias (2004), e na década de 2000, pesquisados por Silva (2006) e Kolling (2008), sinalizavam para uma história da América que tematizava o contato dos povos americanos com os hispânicos, a América colonial, os processos de independência da América Latina e a América Latina no século XX, totalizando uma média de três a quatro capítulos do livro didático, que costuma contar com aproximadamente 45 capítulos.

Desta maneira, percebemos a importância de expor o lugar que a América Latina tem nos livros didáticos. No caso dos livros brasileiros e argentinos, tentamos verificar os conteúdos que têm permanecido e os que foram incluídos. Para tal investigação foram selecionados livros didáticos do sétimo e oitavo ano da Educação Básica no Brasil, e do oitavo e nono ano na Argentina, publicados entre os anos 1998 a 2006, das editoras argentinas, *Tinta Fresca*, *Santillana* e *Ángel Estrada y CIA* e, do Brasil, as editoras Scipione, Ática e Nova Geração.

Organizamos em quadros os conteúdos que foram encontrados nos livros didáticos selecionados. Nos quadros 01 e 02 inserimos os conteúdos que estão veiculados sobre a América

Latina, nos três livros didáticos brasileiros da 7ª série² e nos três livros didáticos argentinos do 8º ano.

Quadro 01 - Temas da América Latina nos livros didáticos da sétima série no Brasil

Capítulos	Nova história crítica	História temática	História & vida integrada
09	A independência da América Espanhola	Independências políticas e a ideia de nação	
12			A independência das colônias hispano-americanas
17	A América do século XIX		

Fonte 1: Livro *Nova História Crítica*, 7ª Série, 2004, p. 5.

Fonte 2: Livro *História Temática*, 7ª Série, 2003, p. 8.

Fonte 3: Livro *História & Vida Integrada*, 7ª Série, 2005, p. 7.

Quadro 02 - Temas da América Latina nos livros didáticos do oitavo ano na Argentina

<i>El libro de la sociedad em el tiempo y el espacio</i>	<i>Ciencias sociales (santillana)</i>	<i>Ciencias sociales (tinta fresca)</i>
<i>La conquista de América</i> ³	<i>América y Europa: encuentro y conquista</i> ⁴	<i>El absolutismo y el sistema colonial</i> ⁵
<i>Las sociedades coloniales americanas</i> ⁶	<i>Los imperios coloniales en América</i> ⁷	
<i>Las revoluciones americanas</i> ⁸	<i>Tiempo de revoluciones en América</i> ⁹	
	<i>Los nuevos estados americanos</i> ¹⁰	

Fonte 1: Livro *El Libro de la Sociedad em el Tiempo y el Espacio*, 8º año, 1998, p. 4 e 5.

Fonte 2: Livro *Ciencias Sociales - Santillana*, 8º año, 2001, p. 4,5 e 6.

Fonte 3: Livro *Ciencias Sociales -Tinta Fresca*, 8º año, 2006, p. 3,4 e 5.

Os quadros 03 e 04 estão expondo os conteúdos veiculados na oitava série do Brasil e no nono ano da Argentina.

² Está sendo utilizado o termo *série*, quando se refere às produções anteriores às mudanças ocorridas no Brasil, a partir de 2006.

³ Capítulo três da terceira unidade.

⁴ Capítulo dezessete.

⁵ Capítulo oito.

⁶ Capítulo cinco da terceira unidade.

⁷ Capítulo dezoito.

⁸ Capítulo oito da terceira unidade.

⁹ Capítulo vinte e quatro.

¹⁰ Capítulo vinte e sete.

Quadro 03 - Temas da América Latina nos livros didáticos da oitava série no Brasil

Capítulo	Nova história crítica	História temática	História & vida integrada
05		Ideais iluministas e os ecos da Revolução Francesa na América	
06	A Revolução Mexicana		
11			Movimentos e revoluções socialistas
14	América Vermelha		

Fonte 1: Livro *Nova História Crítica*, 8ª Série, 2004, p. 5.

Fonte 2: Livro *História Temática*, 8ª Série, 2003, p. 8.

Fonte 3: Livro *História & Vida Integrada*, 8ª Série, 2005, p. 7.

Quadro 04 - Temas da América Latina nos livros didáticos do nono ano na Argentina

<i>El libro de la sociedad em el tiempo y el espacio</i>	<i>Ciencias sociales (santillana)</i>	<i>Ciencias sociales (tinta fresca)</i>
<i>América en el siglo XX¹¹</i>		

Fonte 1: Livro *El Libro de la Sociedad en el Tiempo y el Espacio 9º año*, 1998, p. 5.

Fonte 2: Livro *Ciencias Sociales - Santillana, 9º año*, 2001.

Fonte 3: Livro *Ciencias Sociales -Tinta Fresca,, 9º año*, 2006.

Tratando-se do Brasil e da Espanha, nosso olhar sobre os livros especificou-se no tema referente aos povos indígenas. Nossa intenção foi saber quais grupos indígenas da América Latina são retratados nos livros e que conteúdos são veiculados sobre eles.

Assim, do Brasil selecionamos os livros *Projeto Araribá. História e Sociedade & Cidadania. História*, para o sétimo ano, e da Espanha os livros selecionados foram *Ciencias Sociales; Geografía e Historia; Grado Medio e Historia – Secundària 4º t ESO*.

Dos resultados obtidos, vimos que

- Os grupos indígenas retratados são somente os maias, os incas e os astecas;
- Os livros expõem o estudo da temática vinculada à história europeia, no Brasil e à história espanhola, na Espanha;
- Os conteúdos são semelhantes, porque mantêm uma descrição que trata da formação política, da expansão territorial, da formação social, da religião e da base econômica das três sociedades. A diferença está no fato de que os livros espanhóis caracterizam estes povos como guerreiros, dando ênfase aos espanhóis que os derrotaram e conquistaram;

¹¹ Capítulo cinco da unidade três.

- A temática indígena aparece retratada dentro do passado histórico de cada civilização, sem qualquer referência aos descendentes destes grupos indígenas, na atualidade.

Os quadros expostos confirmam o que foi pesquisado por Dias (2004), Silva (2006) e Koling (2008), de que a América Latina entra para a história a partir da Europa, e se limita a dois ou três capítulos dos livros. Neles também há conteúdos que permanecem veiculados nas distintas mudanças curriculares ocorridas nos dois países. É o caso dos conteúdos referentes à independência dos países latino-americanos e os conteúdos sobre o homem americano, pré-histórico ou pré-colombiano.

Já os livros brasileiros e espanhóis, ao tratarem da temática indígena da América hispânica, reafirmam-se como difusores do currículo oficial, uma vez que este último difunde o estudo dos incas, maias e astecas, tornando invisível a existência de muitos outros povos e culturas distintas a estes.

Os professores e a América Latina na sala de aula: o lugar de uma prática

Nos subtemas anteriores, centramos nossa atenção no que foi veiculado sobre a América Latina nas propostas curriculares e nos livros didáticos, entendendo que ambos configuram estratégias que postulam um lugar de poder e foram produzidos no externo da escola.

Neste subtema, esta atenção será ampliada para olhar o que professores veiculam no contexto da sala de aula sobre os conteúdos referentes à América Latina.

Se as estratégias¹² postuladas por um lugar de poder, por um lado definem uma forma de veicular determinados conteúdos sobre a América Latina, por outro lado, o professor, no interior da sala de aula, dá visibilidade e propicia inúmeras táticas de apropriação desse saber. Ao propiciar inúmeras táticas de apropriação desse saber, o professor não somente expõe esse conhecimento ao aluno, também interpela, media, põe em outro lugar, outro patamar; ele busca palavras que são mais impactantes, que provoquem, que emocionem e que assumam posições (SOUZA, 2001).

Como observa Tardif (2000, p. 10), os saberes do professor provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, ele se serve de sua cultura pessoal,

[...] que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Entendemos, assim como Viana (2006), que analisar a prática em sala de aula é uma tarefa bastante difícil, sobretudo pela ausência das fontes, já que não se tem a tradição de preservar documentos históricos, especialmente no que se refere à área escolar. Desse modo, optamos

¹² Michel de Certeau analisa o tema das estratégias e táticas no livro intitulado *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Para o autor, 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 onde suas forças se distribuem. Já a noção de tática compreende um movimento dentro do campo de visão do *inimigo* e no espaço controlado por ele. Ela é a arte do mais fraco, a arte que vai operando lance por lance, golpe por golpe e se aproveitando das ocasiões para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas.

pelas fontes orais porque, quando não existem fontes escritas, são insubstituíveis. Elas permitem que as experiências daqueles que foram deixados de lado pela historiografia tradicional – por não terem produzido uma documentação escrita – sejam devolvidas a um lugar da História que eles contribuíram para fazer (GARRIDO, 1993).

Neste sentido, decidimos coletar os testemunhos dos professores brasileiros e argentinos utilizando, como instrumento, a entrevista do tipo semiestruturada, e os professores espanhóis com um questionário com questões abertas e fechadas. O trabalho realizado junto aos professores deu a possibilidade de vermos o que tem sido veiculado na sala de aula, também nos proporcionou outras percepções, como a dos seus interesses pessoais a respeito da América Latina, da formação inicial, da formação continuada, do currículo, dos livros didáticos e do MERCOSUL.

Com os professores brasileiros, buscamos saber que conteúdos eles expunham para os alunos do oitavo e nono anos da Educação Básica. O mesmo perguntamos aos professores argentinos, em relação aos alunos do ensino secundário; e aos espanhóis, em relação à Educação Secundária Obrigatória (ESO) e ao *Bachillerato*¹³.

Começando com os professores brasileiros, o professor Nildo deu-nos a seguinte resposta a respeito da sétima série (oitavo ano):

[...] eu trabalhei sobre a América Latina, eu sempre procurei, na sétima série, como superar, como que alguns países da América Latina ou a América Latina podem superar a dependência econômica. Como ela pode superar essa dependência econômica, esse subdesenvolvimento, ou como ela pode atingir o desenvolvimento, tanto econômico quanto político [...]. Então, eu sempre procurei trabalhar a necessidade da América Latina em superar seu subdesenvolvimento, sua dependência, ela precisa atingir certo grau de estabilidade política, de democratização. Aí, eu analisei a questão da Revolução Cubana, a questão do movimento sandinista na América Latina.

Da oitava série, o professor Mário explana:

[...] geralmente, quando eu trabalho em oitava série, eu pego questões assim, o que foi a questão da Nicarágua? O que representa a junta de El Salvador, né? O que representa, como é que é os Zapatas no México, né? O que representa mesmo a Revolução Cubana? Aí, junto com a América Latina, o que representa a guerrilha do Araguaia, a guerrilha do Vale da Ribeira? Certo! Ao mesmo tempo, para chegar nos meninos, o que representa o movimento da catraca? Isso tudo tem ligação. Por que vocês querem passagem de ônibus melhor? Não tem a passagem?

A professora Ivonete, em referência aos conteúdos do oitavo ano, relata que

Têm algumas coisas que se destacam, que cai nas graças dos alunos, que é a sociedade pré-colombiana. Então eu trabalhei com algumas civilizações. Não só os Incas, Astecas e Maias. Trabalhei os Olmecas, os Chichimecas, os Toltecas, né? [...] Os alunos já tinham estudado antes as civilizações da antiguidade oriental e antiguidade clássica. Então eles vêm com aquela visão grandiosa. Eu gostava de contrapor essa visão grandiosa que eles traziam da antiguidade com a grandiosa das civilizações americanas. Eu achava que esse contraste era interessante.

Na Argentina, começando pela professora Nancy, esta conta que,

¹³ O site do Ministério de Educação, Cultura e Desporto da Espanha define o *Bachillerato* como uma parte da educação pós-obrigatória, compreendendo cursos de grau médio que se realizam, ordinariamente, entre os 16 e 18 anos.

Quando trabalhava a ordem colonial como tema, no quarto¹⁴ ano, trabalhávamos com a solução de problemas. Trabalhamos como se constitui o sistema colonial, o caso da América espanhola, da América anglo-saxônica e da América portuguesa. Trabalhava como se constrói, quais são as formas com as quais se ocupa o território, como é o sistema de tomadas de decisões, o que essas sociedades produzem, materialmente falando, como trabalhavam, com quem trabalhavam, com quem faziam trocas, que tipo de distribuição se fazia, que tipos de relações tinham com a Metrópole.

Tratando-se da professora Mariana, no seu trabalho com os conteúdos no primeiro ano, em Córdoba, ou oitavo ano, na Argentina, ela comenta que,

[...] no primeiro ano, sobre América Latina, as primeiras civilizações americanas. O material, como eu te comentava, mesoamericana, Astecas, Maias e Incas. Temos um material base para trabalhar, mas gosto que os alunos pesquisem. Eles escolhem uma dessas culturas ou civilizações e se aprofundam nela. Geralmente, gosto que eles preparem em forma de aula, assim aproveitam mais o conteúdo e se entusiasмам, buscam informação e se envolvem mais, o que geralmente não ocorre numa aula expositiva. [...]. Incentivo os alunos a participarem da aula, motivando-os a pesquisarem temas cotidianos, os meninos se aproximam demais de temáticas referentes à guerra.

Outra professora argentina, María conta que,

[...] No segundo ano, minha abordagem era sobre a diversidade cultural que havia na América Latina. Qual foi a origem do homem? As diferentes teorias sobre a chegada do homem na América e a diversidade cultural que havia quando chegaram os espanhóis; as culturas mais desenvolvidas: Maias, Astecas e Incas, e depois se vê a situação de Argentina, seus diferentes povos originários e em que condições se encontram estes povos na atualidade. Recordo que eles também têm muitas coisas que nos ensinar, tais como o respeito pela natureza, a ajuda mútua em suas comunidades, a proteção à infância, o cuidado e o respeito aos anciãos.

Já a professora Rosa narra que, para o quarto ano,

[...] quando trabalhamos o contato do Europeu com a América Latina, tratamos de ressaltar a riqueza cultural dos povos originários da América antes da chegada dos espanhóis, suas características, para apagar esta ideia de que, quando chegam os europeus, eles seriam a grande civilização e que aqui não havia nada; como se tudo fosse um atraso. Isto por um lado, depois temos todo o processo da colonização com suas características. Quando eu estava na outra escola, abordei o plano continental de San Martín, porque é um plano para emancipar toda a América Latina. Ver o papel importante não só de San Martín, mas também de Simón Bolívar e de todos aqueles que, de alguma maneira, estiveram envolvidos na independência da América.

Dos relatos expostos pelos professores espanhóis, o professor Enric nos informa que,

Aunque no aparece en el curriculum, yo he introducido en la materia de historia contemporánea de 1º Bachillerato aspectos como la Revolución Mexicana, la Cubana y las dictaduras sudamericanas. Pero si que también trabajamos contenidos de economía americana en geografía.

O professor Bernat, embora sinalize que a América Latina é considerada “*un tema marginal*” nos currículos, nos livros didáticos e no contexto da sala de aula na Espanha, destaca que tem buscado trabalhar com hipóteses para obter possíveis respostas.

¹⁴ No caso da Escola Superior de Comércio Manuel Belgrano, por fazer parte de um plano piloto da universidade, a grade curricular diferencia das demais jurisdições de Córdoba e do programa em nível nacional. Assim, os anos que equivalem à antiga sétima e oitava série, no Brasil, são respectivamente o terceiro e quarto ano do secundário no Manuel Belgrano. Entretanto, pesquisando a grade curricular da escola, observamos que o terceiro ano está inserido no ciclo de formação geral e nele não está incluída a disciplina de História, mas a formação em ética e cidadania.

Trabajo con el descubrimiento, cuestiono concepto, expolio económico, explotación indígena, aculturación. También trabajo con los pueblos precolombinos, con hipótesis: ¿Por qué abandonaron las ciudades mayas?

Nos dizeres da professora Carme,

Fundamentalmente tengo trabajado los contenidos relacionados con los procesos de independencia, hablamos de la independencia de las colonias, de la guerra de 1898 y de la independencia de Cuba, Puerto Rico y Filipinas. También hablamos de las revoluciones latinoamericanas del siglo XX, Cuba, Nicaragua, Chile, la dictadura Argentina.

O professor Gabriel descreve que, no segundo ano da ESO, ele trabalha com

Los grandes descubrimientos geográficos, el descubrimiento de América y su conquista posterior, incluyendo el genocidio indígena, la conquista y la organización colonial.

Com o quarto ano da ESO, este professor destaca o estudo do

Inicio de los procesos de independencia americanos vinculados a la guerra de independencia española (1808-1814) y su posterior desarrollo. Las dictaduras americanas vinculadas a las dictaduras españolas.

Vimos, nos testemunhos dados pelos professores dos três países, que existe certa autonomia, seja dos livros didáticos ou das propostas curriculares, do que é praticado no contexto da sala de aula. É perceptível a presença das iniciativas pessoais para mobilizar conhecimentos, que faz recordar que os professores se utilizam de ferramentas, compostas por saberes teóricos e práticos, para tratar das situações educativas com êxito (PAGÈS, 2012).

Deste modo, dos testemunhos dados pelos professores brasileiros, atentamos que a professora Ivonete e o professor Mário detiveram-se a tratar dos conteúdos da América Latina sob a perspectiva da comparação, o que parece caracterizar-se como um recurso preferencial, utilizado por eles, na operação de suas análises no contexto da sala de aula.

A professora Ivonete, ao utilizar a comparação, faz uso das diferenças temporais e escolhe, em meios sociais diferentes, fenômenos que apresentam analogias. Assim, a professora não fica apenas no passado, ela compara o passado, busca relações, semelhanças entre as civilizações, procurando trazer o que mais se aproxima da identidade dos alunos.

Dos professores argentinos, notamos que a professora Nancy, ao trabalhar com os conteúdos sobre o tema da ordem colonial, não o colocou como aporte de um conteúdo mais abrangente. Esta percepção fica mais clara quando a professora afirma, em outro trecho da entrevista que, no trabalho com este tema, ele “seria uma unidade que pode variar, dependendo do tempo, pode levar um mês, um mês e meio”.

Já a professora Mariana, no que concerne às sociedades indígenas, fala de conteúdos que dizem respeito ao cotidiano destas sociedades, como a economia, a política, as guerras, as crenças, os lugares de assentamento e o modo de subsistência. O conteúdo dado no primeiro ano tem a representação do passado da América Latina, e tem sido inserido nos livros didáticos e nas propostas curriculares. Contudo, o enfoque metodológico dado por ela, na forma de trabalhar esse conteúdo, é que permite problematizar a questão da identidade porque, ao incluir os alunos no processo de construção do conteúdo, possibilita que eles pesquisem e se aproximem do que se identificam, do que lhes é comum, criando, assim, modos de apropriação que podem produzir sentidos aos objetos sociais reencontrados e escolhidos.

Ainda sobre os povos originários da América Latina, vimos que professores dos três países trabalham com o tema: a professora Rosa, juntamente com a professora Mariana e a professora María, na Argentina, a professora Ivonete, no Brasil e o professor Bernat na Espanha. Há uma aproximação maior no relato da professora Rosa, da professora María e da professora Ivonete, porque estas têm a preocupação de criar representações positivas destes povos, embora se utilizem de formas distintas de transmissão do conhecimento. A professora Ivonete compara a grandiosidade das civilizações da Antiguidade com a grandiosidade das civilizações ameríndias; a professora Rosa ressalta suas riquezas culturais e a professora María busca fazer aproximações com o tempo presente, trazendo conteúdos que caracterizam as contribuições destes povos e o que eles têm a ensinar sobre o respeito pela natureza, a ajuda mútua em suas comunidades, a proteção à infância, o cuidado e o respeito com os anciãos.

Outro tema destacado pela professora Rosa, na Argentina, e pelos professores Carme e Gabriel, na Espanha, é o das independências dos países latino-americanos, com destaque aos países de colonização espanhola, uma vez que nenhum dos professores cita a independência do Brasil. Deste tema ainda percebemos que a professora Rosa, da Argentina, apresenta, como conteúdo, o papel de homens que lideraram o processo de independência da América de colonização espanhola.

Segundo Donghi (2005), tanto San Martín quanto Simón Bolívar deram início a campanhas militares de proporções continentais pela guerra da independência; porém, esta guerra limitava-se ao território americano de colonização espanhola. No caso de San Martín, ainda está a especificidade do seu papel no processo de independência da Argentina. Nesse sentido, pensando no tema trabalhado pela professora Rosa, no contexto da sala de aula, para além do fato de que a América de colonização portuguesa, mais especificamente o Brasil parece ter sido excluído dos conteúdos propostos por ela. Há sinais de que o estudo do papel daqueles homens, no processo de independência da América, cria representações que fortalecem mais a identidade nacional argentina do que propriamente a identidade latino-americana.

Afora estas percepções notamos, nos relatos da professora Rosa, da professora Carme e do professor Gabriel, que o conteúdo tematizado por eles faz parte do arcabouço de conteúdos prescritos nas propostas curriculares que foram veiculadas na Argentina e na Espanha.

Considerações finais

Neste artigo buscamos apresentar o que tem sido diagnosticado sobre os conteúdos referentes à América Latina, no ensino de História, no Brasil, na Argentina e na Espanha, através de documentos prescritos, como as propostas curriculares e os livros didáticos, e o que é praticado, ou seja, o que é transmitido, efetivamente, de conteúdos da América Latina no contexto da sala de aula, por intermédio das entrevistas com os professores.

Tomando como ponto de partida as propostas curriculares, tornou-se evidente que elas apresentam a escassa inclusão de conteúdos sobre a América Latina e/ou a permanência do que já foi veiculado anteriormente, em outras propostas curriculares. Conteúdos sobre a administração das colônias espanholas, os povos ameríndios, os processos de independência, têm sido veiculados em propostas curriculares desde o século XIX.

Os livros didáticos, como desdobramentos destas propostas curriculares, expõem os conteúdos sobre a América Latina em um ou dois capítulos, e têm mantido a história do passado latino-americano em temas já apontados desde a década de 1950, como o estudo dos povos pré-colombianos, o processo de colonização da América espanhola e os processos de independência.

Apesar das propostas curriculares e dos livros didáticos constituírem estratégias que, postuladas por um lugar de poder, determinam uma forma de veicular os conteúdos e dominem a maior parte das ideias que as pessoas têm sobre o que seja realmente aprendido, vimos que os professores dão outros signos, outras representações, e utilizam táticas para que os alunos se apropriem de determinados conteúdos. Ao emitir certas ações, neste processo de aprendizagem do tema da América Latina, os professores criaram espaços de ressignificação de determinados conteúdos, que possibilitam a formação de uma consciência histórica e cidadã.

Contudo, a despeito dos professores criarem espaços de possibilidade de ressignificação de determinados conteúdos, a realização de um trabalho mais articulado sobre a América Latina fica comprometida em decorrência da fragmentação dos conteúdos, que são expostos na sala de aula em momentos esporádicos.

Para além da fragmentação, os conteúdos citados pelos professores compõem, em sua maioria, o arcabouço de conteúdos consolidados no ensino de História e presentes nas propostas curriculares ou nos livros didáticos.

Neste sentido, embora os professores tentem criar situações de aprendizagem que propiciam ressignificações, e que contribuem para a formação de uma consciência histórica e cidadã,

[...] o ensino da História na perspectiva da América Latina é extremamente carente desse “ouvi dizer”, “li em algum lugar”, “meu vizinho visitou Buenos Aires”, “isto é moda no México”, “aconteceu na Bolívia”, “o personagem da novela é colombiano”, “o filme é chileno”, “a música é cubana”, “a capa do livro é uma imagem olmeca”, “essa múmia é inca”, “esse templo é maia”, “esse escritor é peruano”, “esse calendário é asteca”, “esse prato é venezuelano”, “esse é um livro de história da Nicarágua”, “esse ditado é paraguaio”, “esse poema é argentino” (SOUZA, 2006, p. 6).

Portanto, se, ao final deste artigo foi possível dar indícios do lugar da América Latina na cultura escolar na Argentina, no Brasil e na Espanha e perceber que ainda é necessário um longo percurso para que seja possível ressignificar um ensino de História e de ciências sociais que estimule a formação de uma identidade regional, da alteridade e da consciência histórica e cidadã, também podemos arriscar em afirmar que, para que seja possível colocar a perspectiva do *outro* como elemento central da democracia, é necessário que as propostas do MERCOSUL Educacional sejam evidenciadas além do seu âmbito administrativo; que seja divulgado, na América Latina e em outros continentes, o que tem sido produzido da historiografia latino-americana, a fim de que haja a inclusão de mais conteúdos que a tematize nas salas de aula, e produza um ensino da História menos fragmentado e marcado por permanências e, por fim, que seja repensada a formação inicial dos futuros professores, já que fica difícil cobrar um avanço mais extenso, profundo e sistemático da História escolar, enquanto a academia não for capaz de romper as estruturas de conteúdo que alicerçaram o surgimento do campo, e que já estão superadas pelo seu próprio desenvolvimento (CERRI, 2009).

DOCUMENTOS ESCRITOS

Argentina:

DEVOTO, F. (Org.). **Ciencias Sociales EGB 3/Secundaria Básica**. Buenos Aires: Tinta Fresca, 2006.

FRADKIN, R. (Coord.). **El Libro de la Sociedad en el Tiempo y el Espacio**. Buenos Aires: Ángel Estrada y CIA. S.A., 1998.

MÉREGA, H. (Coord.). **Ciencias Sociales**. Buenos Aires: Ediciones Santillana S.A., 2001.

Brasil:

APOLINÁRIO, M. R. (Org.). **Projeto Araribá**. História, 7º ano. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 240p. 2007.

BOULOS, A. J. **Sociedade & Cidadania**. História 7º ano. 2ª ed. São Paulo: FTD. 227p. 2012.

MONTELLATO, A.; CABRINI, C.; CATELI JÚNIOR, R. **História Temática**. São Paulo: Scipione, 2003.

PILETTI, N.; PILETTI, C. **História & Vida Integrada**. São Paulo: Ática, 2005.

SCHMIDT, M. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2004.

Espanha:

GONZÁLEZ, E. M. V.; PABÓN, C. F. **Ciencias Sociales**. Geografía e Historia. Grado Medio. 1ª ed. Sevilla: Editorial MD, S. L, 2008.

LOPÉZ, M. A. C.; IZQUIERDO, S. B. **Història – Secundària** 4º t ESO. 1ª ed. España: Grup Promotor Santillana, 2012.

FONTES ORAIS

Entrevista Argentina:

Professora Mariana. Córdoba/CO: 30 maio 2011. Entrevista realizada por Léia Adriana da Silva Santiago.

Professora María. Córdoba/CO: 31 junho 2011. Entrevista realizada por Léia Adriana da Silva Santiago.

Professora Nancy. Córdoba/CO: 30 maio 2011. Entrevista realizada por Léia Adriana da Silva Santiago.

Professora Rosa. Córdoba/CO: 01 maio 2011. Entrevista realizada por Léia Adriana da Silva Santiago.

Entrevistas Brasil:

Professor Nildo. Florianópolis/SC: 01 abril 2011. Entrevista realizada por Léia Adriana da Silva Santiago.

Professor Mário. Florianópolis/SC: 28 abril 2011. Entrevista realizada por Léia Adriana da Silva Santiago.

Professora Ivonete. Florianópolis/SC: 02 de maio 2011. Entrevista realizada por Léia Adriana da Silva Santiago.

Entrevistas Espanha:

Professor Bernat. Barcelona/ES: 28 janeiro 2016. Questionário aplicado por Léia Adriana da Silva Santiago.

Professora Carme. Bellaterra/Barcelona/ES: 28 janeiro 2016. Questionário aplicado por Léia Adriana da Silva Santiago.

Professor Enric. Bellaterra/Barcelona/ES: 10 dezembro 2015. Questionário aplicado por Léia Adriana da Silva Santiago.

Professor Gabriel. Bellaterra/Barcelona/ES: 15 fevereiro 2016. Questionário aplicado por Léia Adriana da Silva Santiago.

Questionário aplicado por Léia Adriana da Silva Santiago.

Referências

ABAD, M.; NAVARRO, J. M. **Els pobles indis americans: una visió alternativa del descobriment d' Amèrica.** Barcelona: Món-3 Universitaris per tercer món. Associació per al diàleg de les cultures, 1990.

BATLLORI, R. et al. **Ciències Socials.** 8 EGB. Barcelona: Editorial Casals, 1987.

BENITO, A., El libro escolar como espacio de memoria. In: OSSEMBACH, G.; SOMOZA, M. **Los Manuales escolares como fuente para la historia de la educación em América Latina.** Madrid: UNED, 2001.

BOYD, C. P. **Historia Patria, política, historia y identidade nacional em España: 1875-1975.** Barcelona: Ediciones Pomares - Corredor, 2000.

CERRI, L. F. Recortes e organizações de conteúdos históricos para a Educação Básica. **Antíteses**, Londrina, v. 2, n. 3, p. 131-152, jan./jun, 2009. DOI: 10.5433/1984-3356.2009v2n3p131

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CASAS, C. **Una passejada per la cultura llatinoamericana.** ESO. Catalunya. Generalit, Departament d' Ensenyament, 1992.

CUESTA, R. F. **El código disciplinar de la Historia.** Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX). 1997, f. Tese. (Doutorado em), Universidad de Salamanca. Departamento de Educación. España, 1997.

DIAS, M. F. S. **A Invenção da América na Cultura Escolar.** Campinas: Unicamp, 1997.

DIAS, M. F. 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 Contemporânea, 2004. p. 49-64.

DIAZ, F. A.; MORATALLA, S. I. La segunda enseñanza hasta la dictadura de Primo de Rivera. **ENSAYOS**. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, n. 28, p. 255-282, 2008.

DONGHI, H. **História da América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FERRER, V. G. El valor de la alteridad: enseñanza-aprendizaje a partir de realidades problemáticas temporales. In: GARCIA, C. R. R. et al. **Deconstruir la Alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global**. Las Palmas de Gran Canaria: Entimema, 2016. p. 58-66.

FREITAS, I. Livro Didático de História: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, M. M. D.; OLIVEIRA, A. F. B. **Livros Didáticos de História: escolhas e utilizações**. Natal: EDUFRN, 2009. p. 11-19.

GARRIDO, J. A. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**, Memória, História, Historiografia. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, p. 1-12, set/ago, 1993.

GATTI JUNIOR, D. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

GINÈ N.; HERNÁNDEZ, F. X. **Bolívia: la pobreza d' um país ric**. Cicle Superior d' EGB. Barcelona: Editorial Claret, 1987.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KOLING, P. J. O Ensino de História da América na Educação Básica: reflexões a partir dos livros didáticos e obras utilizadas em escolas públicas no Oeste do Paraná. In: Encontro Internacional da ANPHLAC, 8., 2008, Vitória - ES. **Anais...** Vitória – ES: UFES, 2008. p. 1-17.

LEME, A. A. S. P. **A Declaração de Iguazu (1985): a nova cooperação argentino-brasileira**. 2006, 195 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LEÓN, M. M. Evolución de la geografía y la historia en los libros escolares. In: PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (Orgs.). **Una mirada al pasado y un proyecto de futuro**. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales v. 2, 2013. p. 77-93

LÓPEZ FACAL, R. Identificación nacional y enseñanza de la historia: 1970-2008. **Historia de la Educación**, Salamanca, v. 27, p. 171-193, 2008.

MAHEIRIE, K. A singularidade do sujeito e o engajamento coletivo. In: ZUGUEIB NETO, J. **Identidades e Crises Sociais na Contemporaneidade**. Curitiba: Editora da UFPR, 2005. p. 233-243.

MARTÍNEZ, E. **La enseñanza de la Historia en el primer Bachillerato franquista (1938-1953)**. Madrid: Editorial S. A. Tecnos, 1996.

MARTINS, M. A. **O eurocentrismo nos programas curriculares de história no estado de São Paulo: 1942-2008**. 2012, 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, PUC-SP, São Paulo, 2012.

PAGÈS, J. Absences et oublis dans les contenus de l'histoire scolaire en Espagne (1970-2003). **Le Cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire**, n. 3, p. 59-71, 2003.

PAGÈS, J. L'école et la question nationale en Catalogne (XVIIIe-XXe siècle). **Histoire de l'Éducation**, n. 126, p. 77-95, 2010. DOI: 10.4000/histoire-education.2151

PAGÈS, J. La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. **Nuevas Dimensiones**, n. 3, p. 5-14, 2012.

PELEGRI, R.; SOLANILLA, V. **Cultures Pre-colombines - 1 Mesoamèrica**. Barcelona: A.A.P.S.A. Rosa Sensat, 1986.

PELEGRI, R.; SOLANILLA, V. **Cultures Pre-colombines - 2 Sud-amèrica**. Barcelona: A.A.P.S.A. Rosa Sensat, 1992.

RUIZ, J. Instrucción versus formación, una constante de la enseñanza secundaria en España. **Revista Española de Educación Comparada**, UNED, Madrid, n. 7, p. 77-102, 2001. DOI: 10.5944/rec.7.2001.7325

RÜSEN, J. **Razão histórica**. Brasília: Editora UNB. 2001.

SALLES, N. La enseñanza de la historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después. **Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación**, Barcelona, n. 10, p. 3-10, 2011.

SANTIAGO, L. A. S.; RANZI, S. M. F. As propostas do Setor Educacional do Mercosul para o ensino de História. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 443-463, 2013. DOI: 10.5212/praxeduc.v.8i2.0005

SANTIAGO, L. A. S. et al. Políticas Educacionais Integradoras: propostas curriculares do Brasil e da Argentina. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 21, n. 1, p. 132-169, jan./abr. 2016.

SARAIVA, J. F. S. História e Geografia no MERCOSUL: trajetória e perspectivas. In: MARFAN, M. A. (Org.). **O Ensino de História e Geografia no Contexto do MERCOSUL**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 14-23.

SILVA, V. R. **Concepções de História e de Ensino em manuais para o Ensino Médio brasileiros, argentinos e mexicanos**. 2006, 279 f. Tese (Doutorado em História), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, I. S. **A autoridade da fonte:** como professores de história utilizam o livro didático. 2001, 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

SOUZA, I. S. **Estudos Latino-Americanos:** a história e construção de uma disciplina escolar. In: Anais Eletrônicos do VII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/4801/3763>> Acesso em 15 de janeiro de 2013.

STAMATTO, M. I. S. Legislação e Livro Didático de História. In: OLIVEIRA, M. M. D.; OLIVEIRA, A. F. B. **Livros Didáticos de História:** escolhas e utilizações. Natal: EDUFRN, 2009. p. 21-32.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

VIANA, I. **Artes de Fazer na Reforma Escolar:** o projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração em Curitiba (Décadas de 1970 – 1980). 2006, 236 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

Recebido em 04/04/2016

Versão corrigida recebida em 12/10/2016

Aceito em 30/10/2016