

LÉIA ADRIANA DA SILVA SANTIAGO

ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA NO BRASIL E NA
ARGENTINA (1995-2010): UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE A
ÓTICA DA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO REGIONAL E DA
IDENTIDADE LATINO-AMERICANA

CURITIBA
2012

LÉIA ADRIANA DA SILVA SANTIAGO

ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA NO BRASIL E NA
ARGENTINA (1995-2010): UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE A
ÓTICA DA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO REGIONAL E DA
IDENTIDADE LATINO-AMERICANA

Tese apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Doutor, pelo
Curso de Pós-Graduação em Educação,
Linha de Pesquisa: História e
Historiografia da Educação, Setor de
Educação da Universidade Federal do
Paraná

Orientadora:
Prof^a Dr^a Serlei Maria Fischer Ranzi

CURITIBA
2012

Catálogo na Publicação
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Santiago, Léia Adriana da Silva
Ensino de história da América no Brasil e na Argentina
(1995-2010): um estudo comparativo sobre a ótica da política de integração regional e da identidade latino-americana /
Léia Adriana da Silva Santiago. – Curitiba, 2012.
316 f.

Orientadora: Profª. Drª. Serlei Maria Fischer Ranzi
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – Brasil. 2. Educação – Argentina. 3. Integração latino-americana. 4. América Latina – História – Estudo e ensino. I. Título.

CDD 370.98



PARECER

Defesa de Tese de **LÉIA ADRIANA DA SILVA SANTIAGO** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados: DR^a SERLEI MARIA FISCHER RANZI (Presidente), DR^a MARIA DE FÁTIMA SABINO DIAS, DR^a NADIA GAIOFATTO GONÇALVES, DR. LUIS FERNANDO CERRI e DR^a IEDA VIANA (Membros Titulares) argüíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: **"ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA NO BRASIL E NA ARGENTINA (1995-2010): UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE A ÓTICA DA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO REGIONAL E DA IDENTIDADE LATINO-AMERICANA"**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a SERLEI MARIA FISCHER RANZI		Aprovada
DR ^a MARIA DE FÁTIMA SABINO DIAS		Aprovada
DR ^a NADIA GAIOFATTO GONÇALVES		Aprovada
DR. LUIS FERNANDO CERRI		Aprovada
DR ^a IEDA VIANA		Aprovada

Curitiba, 29 de fevereiro de 2012.

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
UNIFPR



Ata número 116 (cento e dezesseis) referente à sessão pública de Defesa de Tese de Doutorado em Educação. Aos vinte e nove dias do mês de fevereiro do ano dois mil e doze às quatorze horas na Sala de Videoconferências, segundo andar, Edifício D. Pedro I instalou-se a sessão pública da Defesa de Tese, intitulada **“ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA NO BRASIL E NA ARGENTINA (1995-2010): UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE A ÉTICA DA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO REGIONAL E DA IDENTIDADE LATINO-AMERICANA”**, desenvolvida pela doutoranda **LÉIA ADRIANA DA SILVA SANTIAGO**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da professora DR^a SERLEI MARIA FISCHER RANZI. A Banca Examinadora foi composta pelos professores: DR^a SERLEI MARIA FISCHER RANZI (Presidente), DR^a MARIA DE FÁTIMA SABINO DIAS, DR^a NADIA GAIOFATTO GONÇALVES, DR. LUIS FERNANDO CERRI e DR^a IEDA VIANA (Membros Titulares). A Presidente da Banca Examinadora declarou aberta a sessão e passou a palavra à doutoranda, que desenvolveu uma exposição oral de seu trabalho de tese. Após a exposição, teve lugar o procedimento de arguição de cada um dos membros da Banca, bem como a defesa, pela doutoranda, das questões argüidas. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se sigilosamente e exarou Parecer Final de que a doutoranda está apta a receber o título de Doutora em Educação. A Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi Aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, Área de Concentração Educação, Cultura e Tecnologia, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias a contar desta data, a versão final da tese, versão esta devidamente aprovada pela professora orientadora. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Curitiba, 29 de fevereiro de 2012.

A banca resolveu a qualidade e a relevância do trabalho para o ensino da educação e para o uso de história e pesquisa a sua função.

Serlei
Dr^a Serlei Maria Fischer Ranzi

Maria de Fátima Sabino Dias
Dr^a Maria de Fátima Sabino Dias

Nadia Gaiofatto Gonçalves
Dr^a Nadia Gaiofatto Gonçalves

Luis Fernando Cerri
Dr. Luis Fernando Cerri

Ieda Viana
Dr^a Ieda Viana

Léia Adriana da Silva Santiago
LÉIA ADRIANA DA SILVA SANTIAGO



CONFERE COM O ORIGINAL

Em 29/02/2012
au

Prof. Dr. Paulo Vinícius de Sá
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Matr. 122429

*Dedico esta tese a meu filho Josino Neto,
que faz a minha vida ser mais feliz.*

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento de uma tese é fruto de um trabalho solitário, mas também da contribuição e solidariedade de muitas pessoas. Por isto, quero expressar meus agradecimentos a quem acompanhou a minha pesquisa e a escrita deste texto.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus por ter me permitido chegar até o final deste trabalho com alegria, paz e tranqüilidade no coração.

A meu filho, Josino Neto, pela paciência e pela manifestação de carinho e amizade.

À minha família, meus pais, e, em especial, à minha irmã Sônia e meu cunhado Manuel pela compreensão e pelas doces palavras.

À professora Serlei Maria Fischer Ranzi, orientadora e conselheira. Pela sua confiança em meu trabalho e por aceitar o desafio de orientar uma historiadora que queria trabalhar com o ensino de história da América, no Brasil e na Argentina. Pelo incentivo, nos momentos de angústia, comuns nesta caminhada.

Às professoras Maria José Reis e Maria de Fátima Sabino Dias pelas dicas preciosas de bibliografia, no campo do ensino de história, na Argentina.

Às professoras Nancy Aquino e Susana Ferreyra, que me receberam em Córdoba e me ajudaram com todo o trabalho de coleta dos documentos escritos. E, em especial, à Nancy Aquino, que me acompanhou e esteve presente em todas as entrevistas realizadas com as professoras argentinas.

Ao professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, Carlos Eduardo Vieira que, juntamente com a professora Serlei Maria Fischer Ranzi, fizeram parte da banca de entrevista que me aprovou para cursar o doutorado.

A Carlos Eduardo Vieira, Gizele de Souza, Leandro Belinaso Guimarães Marcus Levy Albino Bencostta, Maria de Fátima Sabino Dias, Nádía Gaiofatto Gonçalves, Serlei Maria Fischer Ranzi, meus professores das disciplinas cursadas durante o doutorado.

A toda a equipe da secretaria do PPGE.

Aos professores Luis Fernando Cerri, Maria de Fátima Sabino Dias, Nádía Gaiofatto Gonçalves pelas contribuições na qualificação deste trabalho de pesquisa.

Aos colegas do NIPEH: Fátima, Ivonete, Marise, Maria José, Marilei, Raquel, Ronald, Juliana e Vergínia.

À família Moreira, pelo carinho, incentivo e por suas orações.

Às minhas grandes amigas, aquelas imprescindíveis, Anytha, Silvana, Livim, Luciana, Marilane e Gisele (a Gisa), por todo o incentivo que me deram durante meus momentos de extremo cansaço.

A Thiago Rubim, pela ajuda dada durante os dois anos que viajei para Curitiba.

Às amigas, Silvana Prestes e Maria Rosa, que conheci durante o curso e compartilhamos juntas as nossas angústias e as nossas alegrias.

Aos novos colegas de Iporá: Renato, Adimilson, Ariany, Iraci, Aline, Cristiane Cazal, Jaqueline, Eduardo e os casais Fabinho e Nádía e Guido e Neli, que me deram palavras de incentivo nestes últimos meses de intenso trabalho na pesquisa.

À minha amiga Silvana, pelas correções do meu texto, e ao Leandro Cisneros, por toda a ajuda com as aulas e as traduções da língua espanhola.

Por fim, meu agradecimento à CAPES, pelo apoio financeiro, sem o qual teria sido impossível a plena realização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de reflexão os conteúdos referentes à América Latina, no ensino de História, com o propósito de analisar as semelhanças e diferenças, as mudanças e permanências, as inclusões e exclusões, existentes nos currículos oficiais e na prática dos professores, bem como perceber se os conteúdos veiculados, sobre a América Latina, nas escolas da cidade de Florianópolis/Brasil e Córdoba/Argentina, têm contribuído ou não para a ressignificação de um ensino de história que estimule a perspectiva de integração regional e a de formação da identidade latino-americana. Ela foi estruturada em três capítulos e as considerações finais e teve como base teórica as categorias e os conceitos de comparação, representação, apropriação, identidade, integração, currículo, tática e estratégia, orientando-se na análise das fontes escritas, como os documentos do MERCOSUL Educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, do Brasil, e os *Contenidos Básicos Comunes*, da Argentina. Foram realizadas ainda, em 2011, entrevistas com professores da Rede Estadual e Federal de Ensino de Florianópolis, Brasil e da Rede Provincial e Nacional de Ensino de Córdoba, Argentina, a fim de perceber, numa análise comparativa, os sentidos que são dados, pelos professores, para as ações, que são postuladas pelos currículos e pelas propostas do MERCOSUL Educacional, e para o que efetivamente produzem no contexto da sala de aula. Esta pesquisa se conclui com a constatação de que o que é veiculado como conteúdos sobre a América Latina ainda necessita ser melhor conhecido e divulgado entre os países latino-americanos, para que, efetivamente, seja potencializada a contínua formação da identidade latino-americana e estimulada a perspectiva de integração regional.

Palavras-chave: Ensino de História da América, MERCOSUL Educacional, currículo, práticas.

ABSTRACT

This research has the objective to reflect the contents regarding Latin America in the teaching of History, with the purpose of analyzing the similarities and differences, changes and continuities, inclusions and exclusions existing in the official curriculums and work of teachers, as well as to realize whether or not the contents transmitted on Latin America in the schools of the cities of Florianópolis/Brasil and Córdoba/Argentina have contributed for the ressignificance of a teaching of History that stimulates the perspective of regional integration and formation of the Latin American identity. It was structured in three chapters and final considerations, and had as the theoretical background the categories and concepts of comparison, representation, appropriation, identity, integration, curriculum, tactics and strategy, having been orientated by the analyses of written sources, such as the documents of Education from MERCOSUL, the National Curriculum Parameters from Brazil, and the *Contenidos Básicos Comunes* from Argentina. In order to accomplish this research written sources were selected, such as the documents of Education from MERCOSUL, the National Curriculum Parameters from Brazil, and the *Contenidos Básicos Comunes* from Argentina. In addition, interviews were conducted in 2011 with teachers of the State and Federal net teaching of Florianópolis/Brasil, and local and national net teaching of Córdoba/Argentina, in order to perceive through a comparative analysis the senses expressed by the teachers for the actions postulated in the curriculums and proposals of the MERCOSUL Education, and what has been effectively taught in the classrooms. This research is concluded with the verification that what has been transmitted as contents about Latin America still needs to be better known and disclosed among Latin American countries for the continuous formation of the Latin American identity and a perspective of regional integration.

Keywords: teaching of History of America, MERCOSUL Education, curriculum, practices.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Propostas Curriculares de 1850 a 1878.

QUADRO 02 - Propostas Curriculares de 1882 a 1895.

QUADRO 03 - Propostas Curriculares de 1898 a 1929.

QUADRO 04 - Proposta Curricular de 1931.

QUADRO 05 - Distribuição dos conteúdos nos CBC de *Ciencias Sociales*.

QUADRO 06 - Síntese comparativa dos PCNS e CBC.

QUADRO 07 - Temas da América Latina nos livros didáticos da sétima série no Brasil.

QUADRO 08 - Temas da América Latina nos livros didáticos do oitavo ano na Argentina.

QUADRO 09 - Temas da América Latina nos livros didáticos da oitava série no Brasil.

QUADRO 10 - Temas da América Latina nos livros didáticos do nono ano na Argentina.

QUADRO 11 - Síntese comparativa das reflexões dos professores brasileiros e argentinos.

LISTA DE ABREVIACÕES

- (ABE) Associação Brasileira de Educação.
- (ALADI) Associação Latino-Americana de Integração.
- (ALALC) Associação Latino Americana de Livre Comércio.
- (ANPHLAC) Associação Nacional de Pesquisadores de História Latino-Americana e Caribenha.
- (ANPUH) Associação Nacional dos Professores Universitários de História.
- (APEC) Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico.
- (CBC) *Contenidos Básicos Comunes*.
- (CBU) *Ciclo Básico Unificado*.
- (CCR) Comitê Coordenador Regional.
- (CEPAL) Comissão Econômica para a América Latina.
- (CMC) Conselho do Mercado Comum.
- (CTR) Comissões Técnicas Regionais.
- (DCE) Diretório Central dos Estudantes
- (EGB) *Educación General Básica*.
- (E.L.A.) Estudos Latino-Americanos.
- (FMI) Fundo Monetário Internacional.
- (GT) Grupo de Trabalho.
- (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- (MEC) Ministério da Educação.
- (MERCOSUL) Mercado Comum do Sul.
- (NAFTA) Tratado Norte-Americano de Livre Comércio.
- (NAP) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*

(NIPEH) Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História.

(OEA) Organização dos Estados Americanos.

(ONU) Organização das Nações Unidas.

(OPA) Operação Pan-Americana.

(PCNs) Parâmetros Curriculares Nacionais.

(PNUD) Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

(RME) Reunião de Ministros de Educação.

(RU) Restaurante Universitário.

(SEM) Setor Educacional do MERCOSUL.

(SIC) Sistema de Informação e Comunicação do MERCOSUL.

(UE) União Européia.

(UFSC) Universidade Federal de Santa Catarina.

(UNESCO) Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

(UNIFEC) Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 - OS PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANOS E O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DO MERCOSUL.....	35
1.1 PROPOSTAS DE INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA.....	36
1.2 A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NACIONAIS NO BRASIL E NA ARGENTINA E O NASCIMENTO DO MERCOSUL.....	51
1.3 O MERCOSUL EDUCACIONAL EM QUESTÃO.....	69
1.3.1 Das propostas dos Planos de Ação do SEM ao ensino de História para a Educação Básica.....	72
1.3.2 A participação dos especialistas no GT de história e geografia.....	77
CAPÍTULO 2 - AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS SOBRE CONTEÚDOS ESCOLARES QUE TEMATIZAM A AMÉRICA LATINA.....	99
2.1 A AMÉRICA LATINA NO PROCESSO DE DEFINIÇÃO DOS CURRÍCULOS NACIONAIS DE HISTÓRIA.....	100
2.2 AS PROPOSTAS CURRICULARES DO BRASIL E DA ARGENTINA NA DÉCADA DE 1990.....	116
2.2.1 O que as propostas curriculares trazem sobre a América Latina para o ensino de História.....	123
CAPÍTULO 3 - OUVIR, CONTAR E COMPARAR: AS REFLEXÕES DOS PROFESSORES SOBRE A AMÉRICA LATINA NO ENSINO DE HISTÓRIA EM FLORIANÓPOLIS E EM CÓRDOBA	146
3.1 O MERCOSUL EDUCACIONAL SOB O OLHAR DOS PROFESSORES BRASILEIROS E ARGENTINOS.....	160
3.2 O QUE FALAM OS PROFESSORES SOBRE AS PROPOSTAS CURRICULARES E OS EIXOS COMUNS.....	177
3.2.1 As propostas curriculares nas práticas docentes.....	178
3.2.2 Sobre os eixos comuns.....	186
3.3 OS PROFESSORES E O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA NA SALA DE	

AULA: O LUGAR DE UMA PRÁTICA.....	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	221
FONTES.....	230
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	231
ANEXOS.....	241

INTRODUÇÃO

O tema da minha tese de doutorado nasceu de uma história que vem sendo construída desde o momento em que me inseri no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ensino de História (NipeH), no ano de 2001. O NipeH foi criado com o objetivo de articular as formações pedagógica e específica, neste caso, de história, para atuar tanto nas áreas de graduação, quanto no aperfeiçoamento de professores, buscando diluir algumas lacunas decorrentes da desarticulação entre a teoria e a prática.

Nessa perspectiva, o núcleo tem desenvolvido pesquisas, no campo da história das disciplinas escolares e da cultura escolar, com enfoque no ensino de História da América e a formação de professores. O ponto inicial destas pesquisas foi a tese de doutorado da coordenadora do núcleo, intitulada “A Invenção da América na Cultura Escolar”, defendida em 1997, e o Acordo Internacional de Cooperação¹, articulado desde 1992, pelo Colégio de Aplicação/Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano/Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina.

A partir desta tese e deste acordo, têm surgido outras propostas de pesquisas entre os estudiosos do NipeH, tematizando o ensino de História da América Latina, no Brasil e na Argentina, nas suas ditaduras militares, o ensino de História e a identidade latino-americana, a história da América Latina na formação dos professores em Santa

¹ O “Projeto Córdoba” propõe conhecer elementos específicos de cada cultura em particular e, através deste conhecimento, possibilitar, a professores e alunos envolvidos, a discussão e a reflexão a respeito de uma identidade latino-americana, como também refletir a respeito de elementos comuns, portanto, integradores, não deixando de conhecer e identificar os aspectos plurinacionais e pluriculturais das sociedades brasileira e Argentina (Anteprojeto para o Intercâmbio Cultural entre os Estabelecimentos de Ensino: Escola do Comércio Manoel Belgrano – da Universidade Nacional de Córdoba - Argentina e do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil – 1992).

Catarina, o lugar da História da América na formação dos professores de História da UFSC e, por fim, a consciência histórica e a identidade latino-americanas.

A experiência de estar vinculada ao NipeH e desenvolver, junto a ele, projetos de pesquisa problematizando a América Latina, estimulou-me² a caminhar na direção de também desenvolver, no doutorado, uma pesquisa que estivesse articulada a este tema. No entanto, uma questão que se colocou desde o início foi a definição do que pesquisar dentro do tema de América Latina.

Este questionamento me trouxe à memória o texto de Italo Calvino (1994) intitulado “Palomar³”. Calvino (1994), ao retratar o senhor Palomar na praia, descreve que este não está absorto na contemplação das ondas, mas numa simples onda, vendo-a apontar na distância, crescer, aproximar-se, mudar a cor e a forma, revolver-se sobre si mesma, quebrar-se e se desfazer. Assim, diante da questão de definir o que pesquisar, pensei que seria necessário olhar uma “onda”. Entretanto, este olhar sobre uma “onda”, não poderia me deixar perder de vista que “não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo” (CALVINO, 1994, p. 08).

Diante do questionamento levantado, tenho como proposta, no desenvolvimento de minha tese, estudar os conteúdos referentes à América Latina, no ensino de História. Para isto, busco analisar as semelhanças e diferenças, as mudanças e permanências, as inclusões e exclusões existentes nos documentos oficiais do MERCOSUL EDUCACIONAL, nos currículos oficiais e na prática dos professores, bem como perceber se os conteúdos veiculados sobre a América Latina, em escolas da cidade de Florianópolis/Brasil e Córdoba/Argentina, têm contribuído ou não para a resignificação

² Escolhi fazer uso da primeira pessoa ao emitir pareceres e escolhas sobre a minha pesquisa.

³ A primeira edição do livro foi publicada em novembro de 1983, pela editora italiana Einaudi. Esses dados foram retirados da dissertação de mestrado escrita por Dayse Mara Ramos da Silva, em 2008, intitulada “Uma Leitura de Palomar, de Italo Calvino”.

de um ensino de História que estimule a perspectiva de integração regional e a de formação da identidade latino-americana.

É a partir desse ponto de vista que ressalto algumas questões sobre as quais buscarei refletir ao longo desta pesquisa.

As interrogações que me coloco são as seguintes: quais conteúdos foram selecionados para o ensino de História da América Latina nos currículos oficiais do Brasil e da Argentina? Há semelhanças e diferenças, inclusões e exclusões entre estes documentos? Os conteúdos expostos nos documentos oficiais veiculam o que está proposto pelo MERCOSUL Educacional? Encontra-se presente, nas práticas efetuadas pelos professores, a veiculação dos conteúdos propostos pelo MERCOSUL Educacional e pelos currículos oficiais? Que representações sobre a América Latina são emanadas na transmissão do conteúdo que o professor efetiva? Tem sido estimulada a formação da identidade latino-americana, através do que é possível captar nas falas dos professores sobre o que foi praticado na sala de aula? É possível estimular, através dos currículos oficiais do Brasil e da Argentina e da transmissão, que os professores efetivam, dos conteúdos de América Latina, a integração regional e a formação da identidade latino-americana?

Sobre a integração regional, Marra (2008) descreve que o termo integração tem tido uso múltiplo, até mesmo indiscriminado e confuso. A integração, como um subtema do Direito Internacional, é confundida com o termo “cooperação”, que tem um significado bem distinto, pois cooperação é uma atividade com objetivo determinado, não constitui nova entidade e tende a desaparecer uma vez atingido o objetivo proposto.

O processo de integração é conseqüência de um elevado grau de comunicação entre os parceiros envolvidos, gerando uma situação nova, tanto na forma pluralista como na forma de amálgama. Este processo é gerado no intergovernamentalismo, a

partir de uma gradação que vai desde a negociação dos interesses dos países envolvidos, até versões mais sofisticadas, definindo-o como um regime intergovernamental que objetiva administrar a interdependência econômica, política e militar entre Estados, negociando sempre políticas de coordenação e integração (MARRA, 2008).

Para haver a integração, é necessário um ato consensual adotado pelos países; um critério diferente do tradicional, no que se refere à soberania das nações, uma vez que se aceita a constituição de entidades supranacionais, que ditam normas legais que passam a ser seguidas no Direito interno de cada país; a formação de uma federação de países, embora respeitando as individualidades e características nacionais (MARRA, 2008).

Marra (2008), citando Schaposnik, aponta uma série de razões que justificam a integração:

- solucionar obstáculos tarifários e administrativos, “dumping” e subsídios que provocam uma séria deterioração na relação real dos termos de intercâmbio;
- aumentar o nível ocupacional a índices superiores ao crescimento da população ativa e elevar as condições de vida dos setores com rendas mínimas;
- obter uma melhor negociação internacional por meio da exportação de produtos com maior valor agregado;
- produzir tecnologia adequada às necessidades básicas da população e regular uniformemente o mercado de tecnologia;
- melhorar as pautas de distribuição da riqueza;
- coordenar e alcançar um desenvolvimento auto-sustentável;
- criar uma moeda única para intercâmbios regionais;
- inserir-se, em melhores condições, no cenário internacional;
- formular novos esquemas para confeccionar o modelo de desenvolvimento político, econômico, social e cultural, que seja funcional à dimensão dos países;
- melhorar a capacidade de mão de obra para aumentar as rendas e níveis de vida;
- suprimir ou atenuar os antagonismos que dividem os países, pondo fim às lutas que os afetam e desenvolvendo ativa e concretamente a solidariedade. (MARRA, 2008, p. 251)

Assim, do ponto de vista metodológico, optei por desenvolver a pesquisa utilizando-me do 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 enquanto 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 em que tece as redes das imbricações, das aproximações, das semelhanças e das rupturas.

O princípio da comparação estaria na questão do outro, no reconhecimento do outro e de si mesmo através do outro (AGUILAR, 2002). Nessa perspectiva, comparar implica em fazer escolhas. Escolher em meios sociais diferentes dois ou mais fenômenos que, num primeiro momento, apresentam certas analogias. Num segundo momento, cabe ao pesquisador constatar e explicar as semelhanças e diferenças.

Rüsen (2006, p. 116) descreve que toda comparação necessita de um parâmetro organizativo. Antes de olhar os materiais como os textos, as tradições orais, as imagens, os monumentos “é necessário saber que campo de coisas deve ser levado em consideração e de que maneira as descobertas desse campo devem ser comparadas”.

Peter Burke (2002, p. 40) sinaliza que, no campo da História, houve a tendência de se rejeitar a comparação, “alegando estarem interessados no específico, no único, no irrepetível”. Ao citar Max Weber, para falar sobre a comparação, Burke (2002, p. 40) observa que o historiador está mais interessado no específico, mas isto só é possível se primeiro ele encontrar o que está falando no “outro”. “É graças à comparação que

conseguimos ver o que não está lá; em outras palavras, entender a importância de uma ausência específica”.

Burke (2002, p. 41), também citando Bloch, descreve que este último definiu o método comparativo de modo semelhante a Durkheim⁴, “diferenciando as comparações entre ‘vizinhos’ e as comparações entre sociedades distantes umas das outras no tempo e no espaço”, pois, para ele, algumas comparações seriam possíveis de serem realizadas e outras não.

Silveira (2003, p. 05), em seu artigo “Metodologia Comparada: repensando sua relevância na construção da identidade latino-americana”, chama nossa atenção para o fato de que a comparação é um rico instrumento analítico, que possibilitaria 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-americana”.

Esta mesma autora alerta para a frequência do emprego da comparação, que busca uma mera descrição de relatos das diferentes experiências de cada lado, ficando a comparação a cargo de quem lê.

Nesse sentido, a preocupação que proponho nesta pesquisa comparativa é fugir da simples colocação de relatos das diferentes experiências, deixando a cargo do leitor a comparação. Para isso, pretendo comparar os conteúdos sobre a América Latina, os objetivos que norteiam essas escolhas, os silêncios ou ausências e também a forma como cada país se apropriou das políticas nacionais e internacionais que indicam a escola como um lugar que pode contribuir para a integração regional e para a formação da identidade latino-americana.

⁴ Durkheim defendeu dois tipos de comparação: primeiro, as comparações entre sociedades que fundamentalmente têm a mesma estrutura; segundo, as comparações entre sociedades basicamente diferentes (BURKE, 2002).

Desse modo, é importante o cuidado com a pesquisa comparativa, no sentido de que entender o “outro”, a partir de si mesmo, não se converta num modelo de cultura no “singular”, mas que respeite a pluralidade cultural e o constituir-se como outro.

Assim, a análise comparativa dos conteúdos de América Latina, no ensino de História no Brasil e na Argentina, ao estabelecer um recorte que abranja documentos oficiais do MERCOSUL Educacional, propostas curriculares nacionais, e professores de ensino da rede pública de duas cidades, já verifica semelhanças entre os objetos que, no entanto, também trazem especificidades entre si, as quais procurarei perceber no decorrer da pesquisa.

Na tentativa de perceber essas especificidades, o desafio é verificar se tem sido construída a ideia de identidade latino-americana, nesta relação entre o internacional, o nacional e o local.

Para Ewald (2005), o termo identidade designa, primeiramente, o caráter do que é idêntico. Quando pensada a partir de uma “essência compartilhada”, acentua-se o sentido de que a identidade pertence a muitos ou a todos que, com os modelos globalizados, fragmentou-se em vários pedaços, que agora circulam pelo mundo e são apropriados em pequenas peças.

Giust-Desprairies (2005) compreende que a identidade é um confronto e uma negociação entre a realidade e o ideal, e seus resultados são vistos por intermédio da escolha, de investimentos, de projetos e de renúncias. Portanto, a identidade se inscreve no tempo, no espaço e nas situações. Ela se constroi segundo os modos de apropriação de objetos sociais reencontrados, escolhidos e criados, e se reconstoi através da elaboração coletiva dos conteúdos identitários.

Já Maheirie (2005, p.241) entende que a construção de uma identidade, que se unifica num 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. Nessa perspectiva, a identidade não seria algo estático e homogêneo, mas ela revelaria “uma totalização que se destotaliza, para se retotalizar”.

Sepúlveda (1998) discute o tema da identidade associada à ideia de memória. Para esta autora, o sentido de continuidade e de permanência, presentes em um indivíduo ou em um grupo social ao longo do tempo, depende tanto do que é lembrado, quanto o que é lembrado depende da identidade de quem lembra. Os indivíduos, na medida em que vão para escolas, lugares de trabalho, grupos religiosos, espaços de lazer, ou mesmo quando permanecem em suas famílias, se relacionam com diferentes quadros sociais da memória durante suas vidas. Isto não implica a construção de uma única e homogênea representação coletiva, mas várias representações, por meio das quais os indivíduos se socializam e compõem suas identidades e memórias, ao longo de suas vidas.

Assim, como citado anteriormente, quando se tenta perceber a construção da identidade latino-americana, na relação entre o internacional, o nacional e o local, através do estudo destes conteúdos, isto também remeteria ao exame dos valores, dos símbolos, dos significados, das apropriações, das representações, que são dados e veiculados, levando-se a pensar a respeito das representações sociais.

Chartier (1991) analisa as representações a partir de aspectos ligados ao estudo crítico dos livros e das múltiplas formas de comunicação mediante o escrito. O autor entende que a leitura de um texto impresso é geradora de sentido, e esse sentido se relaciona com as formas por meio das quais é recebido pelos leitores e ouvintes. Os sentidos ou as significações múltiplas e móveis, que são dados aos textos pelos leitores, advêm de seu sistema de representação, que é recorrente da sua cultura.

Para Chartier (1991), as representações do mundo social são sempre

determinadas pelos interesses dos grupos que a fabricam. Por isso as lutas de representações têm grande importância ao serem investigadas, pois elas tornam possível a compreensão dos mecanismos que um grupo impõe ou tenta impor, sua concepção do mundo social, seu domínio e os valores que são os seus.

O autor propõe que se tome o conceito de representação em um sentido mais particular e historicamente mais determinado. Ao afirmar que a noção de representação não é estranha às sociedades do Antigo Regime⁵, o autor sinaliza que as definições antigas do termo expressam uma situação conflituosa entre duas famílias de sentido: uma sendo a representação como dando a ver uma coisa ausente, e, a outra, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou alguém.

Detendo-se na primeira família de sentido, Chartier (1991) observa que a representação, como dando a ver uma coisa ausente, faz enxergar um objeto que não está presente, através de sua substituição por uma imagem que seja capaz de reconstituir este objeto em memória, e de figurá-lo como ele é. A relação de representação compreendida deste modo, ou seja, como relacionamento de uma imagem presente e de um objeto ausente, traça toda a teoria do signo que comanda o pensamento clássico.

Em estreita relação com o conceito de representações, está o conceito de apropriação, compreendido por Chartier, através do estudo crítico dos livros, da história dos livros e da análise das práticas. Este autor entende que a apropriação aponta para uma história social dos usos e das interpretações, relacionadas com suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem. As apropriações são

⁵ Nome dado, na historiografia da Revolução Francesa, ao regime político vigente na França até aquele momento histórico: uma monarquia absolutista, na qual o soberano concentrava em suas mãos os modernos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Antigo Regime também é chamado de Sistema Colonial, isto porque as nações principais deste período, que foi do final do século XV até o século XVIII, dependiam exclusivamente dos produtos extraídos de suas colônias na África e na América, sobretudo esta última.

práticas de produção de sentido que dependem das relações entre texto, impressão e modalidades de leitura, diferenciadas por determinações sociais.

Para viabilizar a utilização do método comparativo, optei por estudar a sétima e oitava séries do ensino fundamental, na cidade de Florianópolis/Brasil, e o oitavo e nono anos do terceiro ciclo da *educación general básica* que, na Província de Córdoba, corresponde ao primeiro e segundo anos do ensino secundário⁶, pois, em Córdoba, o nível secundário manteve a antiga modalidade de cinco anos⁷.

O recorte temporal 1995-2010 se justifica pelo fato de que foi a partir de 1995 que se institucionalizaram as propostas curriculares nacionais na Argentina, e, posteriormente, no Brasil. Quanto ao fechamento desse recorte, ele se deu devido ao encerramento, no ano de 2010, do último Plano do SEM tratado nesta pesquisa.

Nesse sentido, é que compreendo que o objeto de minha tese encontra-se situado na história do presente. A história do presente conhece a sua abertura na história cultural e acredita-se que seu sucesso se deva a dois fatores⁸: o recuo do marxismo e uma interrogação coletiva misturada com uma inquietação sobre a definição e o lugar da cultura em nossa sociedade.

Chartier (1990, p. 176) observa que “as verdadeiras mutações do trabalho histórico nestes últimos anos [...] estão ligadas à distância tomada, nas próprias práticas de pesquisa, em relação aos princípios de inteligibilidade que tinham governado o procedimento do historiador há vinte ou trinta anos”. Estas práticas tentam decifrar de

⁶ Na reforma educativa da década de 1990, o antigo secundário, que correspondia a cinco anos, foi modificado. Assim, os dois primeiros anos do antigo secundário, que não eram obrigatórios, foram transformados nos dois últimos anos da Educação Geral Básica e passaram a ter caráter obrigatório. Já os três últimos anos foram transformados no nível Polimodal (não obrigatório) (AMORENA, 2008).

⁷ A nova lei de educação da Província, nº 9870, de 2010, apresenta mais um ano para o ensino secundário, que ficou caracterizado do seguinte modo: ciclo básico de caráter comum, ciclo orientado de caráter diversificado segundo as diferentes áreas de conhecimento e um ano na modalidade técnica profissional e artística. Nessa nova lei, o ensino secundário é obrigatório.

⁸ Estes dois fatores estão expostos no artigo de Jean-François Sirinelli, intitulado “Ideologia, tempo e História”, no livro *Questões para a história do presente*, organizado por A. Chauveau e Ph. Tétard, editora Edusc: Bauru, 1999.

outros modos as sociedades, penetrando no meio das relações e tensões, que se constituem a partir de um ponto de entrada particular, que pode ser um acontecimento, um relato de vida, uma rede de práticas específicas.

Ao se tentar decifrar as sociedades de outros modos, é executado um movimento de retorno (retorno do acontecimento, do político, da biografia, da história relato). A história do presente evoca a importância do acontecimento, do fato. O fato introduz, na visão do historiador, a eventualidade. O “fato, que é uma janela e um revelador, modifica também em profundidade – e não somente na superfície – o destino dos povos e os destinos individuais” (Rémond, 1999, p. 56).

No caso da história do tempo presente, os acontecimentos, os fatos necessitam serem cercados por uma série de fontes, entretanto, as fontes deste período histórico são inesgotáveis. Há fontes que são consideradas do “nosso tempo” e logo serão do tempo passado, como as fontes áudio-visuais, as imagens e o som, que são novas neste século, mas não permanecerão por muito tempo. Também há fontes que estão marcadas pelo tempo presente e são inerentes a ele, qualquer que seja a época. É o caso das testemunhas vivas, das fontes orais (Frank, 1999).

Tratando das fontes selecionadas para o desenvolvimento deste trabalho, examino, como fontes escritas, os documentos do MERCOSUL Educacional, as propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina, e, como fontes orais, os relatos dos professores argentinos e brasileiros que atuaram no período selecionado nesta pesquisa, nas redes provincial/nacional e estadual/federal de Florianópolis, Brasil e Córdoba, Argentina.

Sobre as fontes escritas, vale ressaltar alguns aspectos a respeito do currículo, descritos por Goodson (1995). O currículo é definido, etimologicamente, como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado, sendo, portanto, entendido

como o conteúdo apresentado para estudo (GOODSON, 1995). O vínculo entre currículo e prescrição foi “tecido” desde muito cedo, e, com o decorrer do tempo, ele foi se fortalecendo. Em parte, “o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões seqüenciais 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, num campo de produção e reprodução social, onde as prioridades sociais e políticas são predominantes.

Goodson (1995, p. 27), 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”.

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, das propostas curriculares a serem analisadas nesta pesquisa, foram selecionados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no Brasil, para o quarto ciclo do ensino de História, e, os *Contenidos Básicos Comunes (CBC)* para a *Educación General Básica*, na Argentina, para o terceiro ciclo das *Ciencias Sociales*.

Outra questão metodológica que merece um destaque se refere às fontes orais. Elas estão na base da forma mais antiga e também recente de fazer história.

O uso da fonte oral remete à questão da memória. A memória não é somente a construção de um dado instantâneo ou fato, ela é a reconstrução, por meio de um período, que separa esse momento rememorado do momento do relato (FRANK, 1999). Portanto, lembrar e escrever sobre o passado ou o passado recente, como é o caso desta pesquisa, não pode ser considerado uma atividade inocente, pois a memória pode ser geradora de recordações e histórias pouco objetivas. Nesse sentido, Ranzi (2007) citando Peter Burke, observa a necessidade de o pesquisador estar atento à seleção consciente e inconsciente, à interpretação e à distorção dessas histórias e recordações.

As fontes orais e as fontes escritas têm características autônomas, têm funções específicas, que somente uma ou outra pode preencher (PORTELLI, 1997). Assim, é possível colocar em questão a relação dialética existente entre elas.

Os dois registros produzem informações distintas, estando sua articulação no interior de uma teoria e do lugar que ocupe nesta. Em boa medida, o registro oral, de uma forma mais direta do que o escrito [...], pode oferecer, eventualmente, estruturas de compreensão alternativas às elaboradas a partir do trabalho exclusivo com fontes escritas. O que parece evidente é que, pelo menos, podemos aceitar que pode haver um diálogo, uma relação/interação dialética entre os dois. (GARRIDO, 1993, p. 40).

Com isso, destaco que, para o trabalho com as fontes orais, escolhi como instrumento de coleta de dados a entrevista. Para Alberti (1989), é na entrevista que a investigação e a prática científica se aliam e produzem resultados. É para ela que

convergem os investimentos iniciais de implantação do projeto e é dela que partem os esforços de tratamento do acervo. Por ter um papel central, a entrevista deve ser objeto de cuidado por parte dos historiadores, por isto, é necessário investir na elaboração de roteiros, produzir instrumentos de controle e de acompanhamento da entrevista, ter cuidados com a carta de cessão de direitos do depoimento e ter consciência da especificidade da relação estabelecida com o entrevistado.

Já Frank (1999) e Voldman (1996) verificam que, quando o historiador se propõe a interrogar uma testemunha, ele mesmo constrói sua fonte ou realiza uma ‘invenção’ de fontes. Nesse processo de construção do testemunho, Voldman (1996, p. 264) traz a distinção de três tipos de construções, sendo uma delas “a entrevista de um historiador com uma testemunha escolhida e convocada, com vistas a uma pesquisa determinada ou pontual e estando prevista a utilização imediata do depoimento dado”.

Frente aos aspectos relatados por esses autores e pelo fato de perceber que as fontes orais podem me revelar as táticas, as condições estruturais dos sistemas de valores, das normas, dos símbolos e, ao mesmo tempo, podem transmitir as representações de grupos determinados, aquelas que me servem para a pesquisa são as chamadas fontes provocadas. Por isso, a produção dessas fontes se dá por intermédio de entrevistas do tipo semi-estruturada, visto que, tanto faço uso da elaboração de roteiro, para confrontar e comparar as informações entre si, como faço a utilização imediata dos depoimentos dados.

Neste sentido, como as entrevistas foram do tipo semi-estruturada, o roteiro foi elaborado tendo em vista as questões mais importantes para atender nossos objetivos:

- ▲ Gostaria que você falasse um pouco sobre si mesmo (a). Seu nome, sua formação.

- △ Como foi o seu interesse, na escola e na faculdade, ou em cursos de formação continuada, sobre o tema América Latina? O que você se lembra, o que chamou a sua atenção sobre este tema?
- △ O que você conhece sobre o MERCOSUL Educacional?
- △ Você tem recebido orientações sobre como trabalhar a integração Latino-Americana? Tem recebido orientações sobre o que o MERCOSUL Educacional tem proposto para a integração regional e para a formação da identidade latino-americana?
- △ Os programas de História da escola têm privilegiado o conteúdo proposto pelos PCNs (CBC). Você os conhece? Utiliza?
- △ O que tem sido proposto sobre a América Latina nos programas de História, nos planos de ensino?
- △ O que foi proposto pelos PCNs (CBC), sobre a América Latina, possibilita a construção da integração regional e a ideia de formação da identidade latino-americana?
- △ Para abordar os conteúdos sobre a América Latina, na sala de aula de sétima e oitava séries (oitavo e nono anos na Argentina), você segue as orientações da proposta curricular nacional, estadual, da proposta da escola, das indicações dos livros didáticos, enfim, o que você prioriza nos conteúdos que trabalham a América Latina? O que mais pesa na sua decisão?
- △ Você se lembra de temas sobre a América Latina que sempre trabalhou ou trabalhou na sétima série e na oitava série (oitavo e nono anos)? Você poderia dizer como cada um deles é trabalhado nos seguintes aspectos: que tipo de abordagem, usando que tipo de suporte pedagógico, se há uma preocupação em relacionar os conteúdos entre alguns países, se há uma preocupação em

estabelecer uma relação presente, passado, etc... Com relação às imagens, que tipo você utiliza? É fácil achar material para trabalhar este tema?

Assim, como universo da amostra, entrevistei seis professores brasileiros e argentinos que atuam nas redes Federal/Nacional e Estadual/Provincial, das cidades de Florianópolis/Brasil e de Córdoba/Argentina, e uma professora da rede privada de Córdoba, porém subsidiada pelo governo provincial.

Por sugestão dada pela banca de qualificação, ficou definido que os professores selecionados deveriam estar atuando no magistério, no mínimo, desde o ano de 1991, quando teve início o processo de formação do SEM.

No momento da qualificação, no início de 2011, o único professor que eu conhecia, na rede estadual de Santa Catarina, com mais de vinte anos de carreira era o professor Nildo José Martins. Encontrar professores com vinte anos de carreira, na cidade de Florianópolis, na rede estadual de ensino, é uma tarefa árdua, pois há um número imenso de professores temporários, com poucos anos de carreira, atuando no lugar dos efetivos, que se encontram fora das salas de aula.

Entretanto, recordava-me do professor Mário César Brinhosa que, na rede estadual de ensino, da cidade de Florianópolis, é uma pessoa bastante conhecida, por sua atuação na Secretaria de Educação e na construção da primeira proposta curricular do Estado. Com a ajuda do professor Nildo, pude fazer um contato com o professor Mário, que prontamente se dispôs a me conceder a entrevista.

O professor Nildo se graduou em História, na Universidade Federal de Santa Catarina, há vinte e sete anos e, desde então, vem atuando no magistério, na rede estadual de ensino de Florianópolis. O professor Mário, desde 1987, tem exercido o magistério na rede estadual de ensino desta mesma cidade.

No caso da terceira entrevistada, a professora Ivonete da Silva Souza, que se aposentou em 2009, da rede federal de ensino em Florianópolis, eu já a conhecia desde o ano de 2001, quando ela, juntamente com a professora Maria de Fátima Sabino Dias, lecionou uma disciplina no meu curso de graduação em História. Ela atuou, desde 1991, como professora da disciplina de História e, posteriormente, da disciplina de “Estudos Latino-Americanos, E.L.A.”, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

As entrevistas com os professores brasileiros ocorreram durante o mês de abril e início de maio de 2011, e foram realizadas no campus da Universidade Federal de Santa Catarina, na biblioteca e na sede do NipeH. Este mesmo procedimento não se deu em Córdoba, na Argentina. Lá, as entrevistas foram realizadas entre os dias 30, 31 de maio e 01 de junho de 2011, e cada uma delas em lugares distintos: no hotel, na residência, na sala dos professores e no auditório de um colégio.

Fui para Córdoba, nestes dias, exclusivamente para fazer três entrevistas com as professoras Nancy Edith Aquino, Mariana Teresita Menzaghi e Rosa de las Mercedes Mercau.

Meu contato em Córdoba, durante estes quatro anos de doutorado, foi com a professora Nancy. Eu a conheci, por intermédio do grupo de pesquisa do NipeH, porque ela é professora na Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano, desde 1993, está incorporada à comissão do “Projeto Córdoba”, desde 2005, e já fez publicações em conjunto com a equipe do NipeH.

Com os dados que repassei para a professora Nancy, ela fez os contatos e selecionou as professoras Rosa e Mariana para as entrevistas.

A professora Rosa leciona na mesma instituição que a professora Nancy, desde 1973 e, dez anos depois de estar dando aulas na Escola Manuel Belgrano, passou a

lecionar em escolas da Província, no período de instauração da democracia na Argentina. Já a professora Mariana tem uma atuação mais recente no magistério. Ela concluiu a formação inicial em 2000 e, a partir de então, tem lecionado em escolas privadas, subsidiadas pelo governo provincial.

Foi através da professora Mariana que tive contato com a professora Maria Eugênia Freire.

Até chegar à cidade de Córdoba, no dia 30/05/2011, para as entrevistas, eu não sabia que iria coletar a fala da professora Maria. Foi durante a entrevista com a professora Mariana que ela me convidou para participar de uma reunião, promovida pelo Ministério da Educação da Província, com os professores da área das Ciências Sociais. Nesta reunião, fiz contato com a professora Maria e ela aceitou me conceder uma entrevista.

No início da tarde do dia 31/05/2011, colhi o depoimento da professora Maria. Ela é formada na Universidade Nacional de Córdoba e leciona há vinte e seis anos em escolas da Província, sendo que, primeiramente, deu aulas de Música e, posteriormente, aulas de História e Ética e Cidadania.

As entrevistas concedidas por estes sete professores trazem um número relativamente grande de informações, que ultrapassam os limites deste trabalho e que podem ser utilizadas em outros trabalhos correlatos. A integralidade das entrevistas, cujos entrevistados permitiram sua publicação, está disponível no acervo da Linha de Pesquisa em História e Historiografia.

Assim, como já colocado anteriormente, a relação dialética das fontes, numa análise comparativa, possibilitará perceber os sentidos que são dados pelos professores para as ações que são postuladas pelos currículos e pelas propostas do MERCOSUL Educacional.

Para podermos, então, compreender a relação entre os conteúdos veiculados nos currículos, nos documentos do MERCOSUL Educacional e os sentidos que são dados pelos professores, é necessário entender a noção de estratégia e tática empregada por 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 onde suas forças se distribuem.

A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos e ameaças (os clientes ou concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetos e objetivos da pesquisa, etc). Como na administração de empresas, toda a racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. (CERTEAU, 2008, p. 99).

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” (CERTEAU, 2008, p. 100).

Certeau (2008) chama de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um “próprio”. O próprio seria o lugar do poder e do querer próprios. Portanto, a tática não está inscrita num lugar determinado. Ela só tem por lugar o do outro, por isto, não tem meios de se manter por si mesma, dependendo assim do tempo vigiado, para apreender as possibilidades de ganho.

Sem lugar próprio, e comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela ausência de poder. Ela vai em direção a uma hábil utilização do tempo, das

ocasiões que lhe são apresentadas e também dos jogos que produz nas fundações de um poder.

Diante do quadro de referências que foi exposto aqui, o que justifica este trabalho é a necessidade de estimular as abordagens comparativas que possibilitem a identificação de traços de identidade comuns ou de aproximação entre os países, para que seja possível diluir os antagonismos e as diferenças, que marcaram e marcam as relações entre Brasil e Argentina, como também evidenciar se as políticas, propostas pelo MERCOSUL Educacional, para o ensino de História dos países signatários, são conhecidas pelos professores nas escolas, e também se tais políticas têm promovido a integração regional e a formação da identidade latino-americana.

Assim, proponho estruturar o meu trabalho em três capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo, farei uma incursão nos movimentos que foram ocorrendo em favor de uma integração latino-americana até a consolidação do MERCOSUL e nas propostas do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) para o ensino de História.

No segundo capítulo, exporei o que foi veiculado dos conteúdos da América Latina, durante o período de construção e consolidação das identidades nacionais, no Brasil e na Argentina, para, posteriormente, analisar as propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina, observando a presença das ações do MERCOSUL Educacional e percebendo as mudanças e as permanências, as semelhanças e diferenças e as inclusões e exclusões dos conteúdos de América Latina.

No terceiro capítulo, investigarei o que os professores efetivamente transmitem, no contexto da sala de aula, sobre conteúdos referentes à América Latina e sua relação com as apropriações dadas aos conteúdos propostos pelos currículos e pelos documentos oficiais do MERCOSUL Educacional.

CAPÍTULO 1

OS PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANOS E O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DO MERCOSUL

Neste capítulo, pretendo refletir sobre os⁹ movimentos que foram ocorrendo em favor de uma integração latino-americana, desde o processo de suas independências até a consolidação do MERCOSUL. Darei destaque também para as perspectivas de integração, referentes ao ensino de História para Educação Básica, propostas pelo Setor Educacional do MERCOSUL - SEM - nos Planos de Ação – e para as reflexões, perspectivas e ações do grupo de trabalho do ensino de História no MERCOSUL.

Ao intencionar trazer este movimento dos processos de integração latino-americana e o que o MERCOSUL tem proposto para o ensino de História, é importante pensar que a construção dos estados nacionais modernos se deu num campo de luta, gerado pela dominação de um povo sobre o outro, por um processo de unificação territorial, baseado no pacto social de pertencimento a uma coletividade, uma cultura, uma história, uma memória social e uma língua em comum (REIS, 1999).

Assim, tratando-se da América Latina e, mais especificamente, do Brasil e da Argentina, a construção dos estados nacionais não foi concomitante às proclamações das independências, mas sim foi fruto de um longo e conturbado processo, que permitiu que se emergissem identidades nacionais. Nesse sentido, ao pensarmos em identidades nacionais, não podemos perder de vista que a continuidade no tempo e a diferenciação dos outros são seus elementos fundamentais. A continuidade decorre de se idealizar a nação como uma entidade historicamente enraizada, que se projeta para o futuro. Já a

⁹ Fiz um levantamento de publicações realizadas no Brasil a respeito dos processos de integração ocorridos na América Latina. A intenção foi encontrar todos os movimentos ocorridos a partir do processo de independência dos países latino-americanos.

diferenciação “provém da consciência de formar uma comunidade com uma cultura partilhada, ligada a um território determinado, elementos que levam à distinção entre membros ‘estrangeiros’, ‘o resto’ e ‘os diferentes’”. (GUIBERNAU, 1997, p. 83).

Sendo assim, ao tratar, neste capítulo, sobre os movimentos que foram ocorrendo em favor de uma integração latino-americana até a consolidação do MERCOSUL e as propostas do SEM para o ensino de História, desejo tentar perceber quais as contribuições dadas pelo Setor Educacional do MERCOSUL para o ensino de História, veiculados nos currículos e na fala dos professores sem, no entanto, deixar de perceber que estas duas nações, do modo como atualmente estão constituídas, sofreram um longo e conturbado processo de construção dos Estados nacionais.

Expostas estas considerações iniciais, me resta agora pensar a respeito das propostas de integração latino-americana, da formação do MERCOSUL e das propostas dadas por este bloco regional para o ensino de História, veiculado na educação básica de seus Estados-Partes¹⁰.

1.1 PROPOSTAS DE INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

Tratar sobre a integração latino-americana significa olhar o passado para perceber onde, como, quando e se houve algum processo de integração entre esses países.

No século XIX, período de lutas pelas independências, a ideia de uma matriz integracionista latino-americana foi fundada por libertadores como Simón Bolívar, Miranda, O’Higgins, ao redor das batalhas revolucionárias, que almejavam se libertar dos colonizadores espanhóis e portugueses (SARAIVA, 1999). Essa ideia de liberdade

¹⁰ Este termo é originário do documento de constituição do MERCOSUL, em 1991, intitulado “Tratado de Assunção”.

parece não ter sido entendida de uma única forma pelos homens que lideraram os processos de rupturas com o sistema colonial ibérico. Para Simón Bolívar, principal articulador das independências na América do Sul, essa liberdade era sinônimo de rompimento com a Espanha, para a criação de nações livres que, unidas em uma confederação, pudessem assegurar os ideais de liberdade e independência. Bolívar entendia que a “integração americana viria pela adoção de republicanismos fortes que controlassem a desordem da transição colonial à independência” (SARAIVA, 1995, p. 37). Para Dessalines, líder da revolução escrava no Haiti, a liberdade representava o fim da escravidão. Para outros dominados e oprimidos, como os índios no México, por exemplo, a liberdade passava muito longe da Espanha e muito próxima à questão do direito sobre a terra (PRADO, 1986).

Na América do Sul, a emancipação política deu início a um conturbado processo de definição das novas soberanias, nas quais prevaleciam as identidades locais. “As idéias de Estado e de Nação ‘se tensionavam’ mutuamente, sendo que as propostas de caráter nacional tentavam sobrepor-se, constituindo o Estado como ‘criador da nação’” (SCHEIDT, 2008, p. 18).

Outra questão que permitiu que se diluísse a ideia de uma unidade proclamada por Bolívar, no período dos processos de independências, foi o fato de o Brasil permanecer como a única monarquia politicamente unitária, semelhante ao velho estilo europeu, num hemisfério semeado por novas repúblicas (ALMEIDA, 2003).

O Brasil, recém-saído da independência e ansioso por construir seu projeto de Estado e Nação, buscou afirmação internacional por meio do reconhecimento da independência. Os Estados Unidos, por exemplo, foi um dos países que esteve presente neste processo.

Almeida (2003), tratando da diplomacia regional americana do Brasil durante o Império, descreve que, em 1823, o presidente dos Estados Unidos, James Monroe, anunciou, em sua mensagem ao Congresso Nacional, que seu país não admitiria que o Velho Mundo interviesse no Novo Mundo. Surgiu aí outra matriz da ideia de integração, a chamada Doutrina Monroe¹¹.

Por intermédio dessa nova concepção de unidade, os Estados Unidos assumiu a função de condutor e protetor da América e das soberanias dos países latino-americanos. O Brasil foi um dos primeiros países a proclamar sua aceitação a essa doutrina. Em 1823, o Visconde da Cachoeira expressou a adesão do Brasil à Doutrina Monroe, buscando o reconhecimento da emancipação do Estado brasileiro pela República do Norte e o apoio político e militar no processo de conquista e consolidação de sua independência política.

A jovem nação brasileira desejou afastar-se moderadamente do velho continente, aproximando-se das nações americanas. No entanto, o processo de aproximação com as repúblicas sul-americanas foi caracterizado por surtos de maior ou menor intensidade.

No início dos anos de 1830, ocorreu uma série de tratados de amizade, comércio e navegação com o conjunto de países limítrofes ao Brasil, que também envolviam, estrategicamente, a negociação de fronteiras reconhecidas com cada um deles. Esses tratados se sucederam e se anularam em virtude da indefinição de limites territoriais e da inexistência quase absoluta de marcos fronteiros, que pudessem ter sido herdados da fase luso-castelhana anterior.

No período após 1838, o relacionamento do Brasil com os países vizinhos foi perturbado pela política de intervenções na região do Prata, que despertou a

¹¹ A Doutrina Monroe, muito estudada no continente americano, levou a uma concepção tutelada de integração, sintetizada no trecho do discurso do presidente James Monroe que incitava “a América para os americanos”. Monroe “vislumbrava uma América forte e unida, sob o comando espiritual das idéias de liberdade de mercado e da democracia”. (SARAIVA, 1995, p. 37).

desconfiança de boa parte das repúblicas do continente. As alterações da diplomacia do Império na região eram justificadas pelos desmandos cometidos contra os interesses de brasileiros nesses países, e também pelas demandas dos próprios nacionais contra um ou outro caudilho, ocupando ocasionalmente o poder em nações que ainda não possuíam todos os “requisitos” de um aparato estatal.

Já o segundo reinado brasileiro seguiu um padrão isolacionista. Esse isolacionismo se deu, especialmente, por prevenção dos países vizinhos, distanciados do Brasil pela forma de governo, como também pela recordação da política expansionista do sistema lusitano.

Havia também outro fator que agravava este distanciamento entre os países latino-americanos: entre eles existia pouca unidade de propósitos, pois eram escassas as possibilidades de cooperação econômica entre regiões e países especializados em poucas matérias-primas de exportação.

O fracionamento político continental excluía, também, qualquer possibilidade de cooperação econômica, que no caso do Brasil limitou-se a acordos de “amizade, comércio e navegação” com os países vizinhos, cujos principais objetivos, porém, eram basicamente os de resolver problemas de limites herdados da fase ibérica e o estabelecimento de suserania efetiva sobre vastos territórios ainda parcamente conhecidos e muito raramente demarcados. (ALMEIDA, 2003, p. 147).

Ao final do século XIX e início do século XX, na conjuntura histórica da crise do regime monárquico no Brasil e da emergência do sentimento republicano, o conceito unitário continental deixava o terreno do igualitarismo latino-americano para transformar-se num sistema de estados sob a liderança, especialmente no campo econômico, dos Estados Unidos.

Já nessa época, a Argentina se torna o país mais rico da América Latina, tendo fortes motivos para se opor a esta união “econômica” pregada pelos Estados Unidos,

uma vez que sua produção agropecuária competia com o país norte-americano no mercado internacional. Além disso, também não havia interesse por uma união latino-americana em virtude dos argentinos se sentirem mais europeus que americanos.

Na década de 1930, os países da região do Prata foram afligidos por golpes de estado e atividades contestadoras, promovidas por exilados políticos, que idealizavam movimentos conspiratórios e militares contra as forças instaladas no poder em seus países de origem. Esses movimentos geraram aproximações entre os países desta região, como forma de fortalecimento diante da instabilidade política.

Rangel (2002, p. 14) destaca que “entre 1930 e 1935 não houve exatamente uma política de alinhamento entre os países do Prata, mas a ação oportunista de governos assaltados por movimentos contestadores”.

Neste período, o General Agustín Pedro Justo que, na época, governava a Argentina, procurou estabelecer uma aproximação com o governo brasileiro de Getúlio Vargas, o que ficou explícito na sua visita ao Brasil, entre 07 e 13 de outubro de 1933. Os dois presidentes assinaram alguns acordos internacionais sobre não agressão, estabeleceram uma política complementar de prevenção e repressão ao contrabando, propuseram uma legislação capaz de regular a navegação entre os dois países, um acordo de extradição de criminosos e intercâmbio cultural. Estes acordos “revelam toda uma coordenação diplomática que afetava diretamente a tradicional rivalidade existente das duas partes”. (RANGEL, 2002, p.14).

Por volta de 1944, delineia-se, sob a presidência de Harry Truman, a posição agressiva do imperialismo norte-americano, na perspectiva de assegurar os interesses econômicos das grandes empresas estadunidenses, enriquecidas durante o conflito mundial, e barrar o socialismo (DIAS, 1997).

Antes do encerramento da Segunda Guerra Mundial, realizou-se no México a “Conferência Interamericana sobre Problemas da Guerra e da Paz”, que estabelecia as bases para reorganizar o Pan-Americanismo¹² (DIAS, 1997). Em 1948, é realizada a IX Conferência Interamericana, em Bogotá, dando origem à OEA – Organização dos Estados Americanos, com a participação de 21 países-membros – entre eles o Brasil e os países da região platina - que se comprometiam em defender os interesses do continente americano, buscando soluções pacíficas para o desenvolvimento econômico, cultural e social¹³.

Por meio do sistema de benefícios e de barganhas herdado pela participação na Segunda Guerra Mundial, o Brasil procurou ser o aliado dos Estados Unidos na América do Sul, o que implicou também a escolha de parcerias internacionais mais próximas a esta potência hegemônica Ocidental, uma vez que o fim da Segunda Guerra Mundial delineou a divisão de dois blocos rivais, capitalista e comunista, representados por duas grandes potências: Estados Unidos e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (SARAIVA, 1995).

Com o fim do período das guerras mundiais, foram surgindo organismos como a Organização das Nações Unidas – ONU e suas organizações (UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, e o FMI – Fundo Monetário Internacional). A Organização das Nações Unidas era composta por vários órgãos, sendo, potencialmente, o mais importante, o Conselho Econômico e Social. Este conselho autorizava o

¹² O termo “Pan-Americano” surgiu no século XIX associado ao auge dos chamados “panismos”. Os “panismos” pretendiam reunir grupos com características lingüísticas, étnicas, religiosas ou culturais comuns. Sob a liderança dos Estados Unidos, o pan-americanismo fez uso de critérios geográficos de alcance hemisférico, não para unificar a região americana, mas para intensificar o contato político, o intercâmbio comercial e promover a adoção da arbitragem como mecanismo pacífico para resolver os conflitos entre os Estados americanos. Seu objetivo principal era buscar mercado e frear a presença de capital europeu na América (DIAS, 1997).

¹³ Dados retirados do site: <http://www.oas.org/main/portuguese/>, no dia 27/01/2009.

estabelecimento de comissões econômicas e sociais que chegaram a se constituir como um âmbito onde os países subdesenvolvidos podiam reivindicar ações que ajudassem a sair de seu atraso. Assim, em 1946, decidiu-se estudar a criação de uma comissão econômica para a Europa e uma comissão similar para a Ásia e Extremo Oriente. O Secretário de Estado dos Estados Unidos, general Marshall, convocou um grupo de especialistas da Universidade de Havard para preparar um informe sobre as possíveis vias de recuperação econômica para a Europa que, posteriormente, tornaram-se medidas concretas (PONTORIERO, 2002).

Pontoriero (2002) observa que, diante desta situação, os protestos latino-americanos não tardaram em acontecer, considerando-se que não estava sendo reconhecida sua contribuição e seu esforço de guerra. Entretanto, a América Latina não avaliara comparativamente a importância estratégica que a Europa e a Ásia representavam para os Estados Unidos, visto que essas regiões estavam instaladas na zona de conflito entre os blocos capitalista e comunista.

A América Latina passou a reivindicar uma ajuda mais efetiva, através de investimentos públicos a serem aplicados em infra-estrutura, com o intuito de incrementar a industrialização de suas economias (SILVA, 2005). Como consequência disto, em julho e agosto de 1947, na reunião do Conselho Econômico e Social da ONU, aparece o tema da criação de uma Comissão Econômica para a América Latina. Frente ao surgimento deste tema durante a reunião, em primeiro de agosto de 1947, é apresentada a proposta efetiva de criação da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), que foi aprovada em fevereiro de 1948.

Integrando todos os países do hemisfério, com participação também dos Estados Unidos, Grã-Bretanha, França e Holanda, com sede no Chile, a CEPAL estende sua atividade até a época presente (MOMMA, 2001). Esta Comissão tinha como objetivo a

criação de um pensamento latino-americano que fosse autônomo em relação às Teorias Clássicas de Comércio Internacional¹⁴. Segundo ela, a desarmonia existente entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos configurava um padrão de dependência destes últimos na economia mundial. Essas características se originavam pela estrutura econômica que era baseada na produção primário-exportadora. Para a CEPAL, a superação dessas condições desarmônicas deveria passar por uma mudança estrutural das economias, consideradas como periféricas (SILVA, 2005).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, as relações entre os Estados Unidos e a Argentina ficaram debilitadas devido à posição de neutralidade tomada pela segunda durante o conflito. A Argentina, durante os governos de Juan Perón, também não aderiu aos organismos criados para gerir a ordem mundial, após a Segunda Guerra, constituídos sob clara influência militar e política dos Estados Unidos (LEME, 2006).

Acrescenta Leme (2006) que o governo argentino passou a priorizar o relacionamento com seus países vizinhos porque seu objetivo era conformar uma união política e alfandegária na América do Sul, centrada no Cone Sul. Para isto, Perón necessitava primeiramente integrar-se ao Brasil¹⁵, para posteriormente se integrar aos demais países da América do Sul e, em seguida, à América Latina.

Este objetivo da Argentina ou de Perón advinha de contribuições dadas por pensadores latino-americanos que asseveravam que:

A união latino-americana com vistas à formação de um vasto mercado consumidor consistia em um passo fundamental para a viabilização de um processo de industrialização sustentado e capaz de promover alterações estruturais nas economias regionais. (LEME, 2006, p. 72).

¹⁴ As teorias clássicas foram fundadas por Adam Smith e David Ricardo e formuladas como uma crítica ao “sistema mercantil”, ou seja, “precisamente ao sistema no qual os governos trataram as economias nacionais como conjuntos a serem desenvolvidos pelos esforços e políticas estatais. O livre-comércio e o livre-mercado se dirigiam precisamente contra esse conceito de desenvolvimento econômico nacional, que Smith acreditava ter demonstrado ser contraprodutivo”. (HOBBSAWN, 2008, p. 38).

¹⁵ Perón entendia que a integração com o Brasil constituía uma etapa fundamental para que fosse atingida uma integração na América do Sul.

Assim, Perón buscou articular acordos com o propósito de estreitar laços com seus vizinhos, especialmente com o Brasil. Em 1948, ele apresentou aos governos do Brasil, do Chile, do Peru e da Bolívia uma proposta de união alfandegária denominada de Bloco Austral, à qual o Brasil, sob a presidência de Eurico Gaspar Dutra, opôs-se veementemente.

O Retorno de Getúlio Vargas à presidência do Brasil colocou na pauta destes dois países a ideia da formação de um eixo argentino e brasileiro já com a participação do Chile. Vargas mostrou-se simpático à tentativa de um novo acordo, que teve como objetivo a formação de uma união aduaneira e política entre Argentina, Brasil e Chile.

Entretanto, conforme descreve Leme (2006), Vargas encontrou forte oposição a respeito dessa intensificação nas relações com a Argentina e a assinatura deste novo acordo. A reação de setores do governo, da imprensa e da classe empresarial foi imediata, alegando existirem intenções hegemônicas no projeto de Perón. Esta oposição resultou no afastamento das relações do Brasil com os outros dois países, e no enfraquecimento do presidente Vargas.

Com a ascensão de governos democratizados na América Latina, esses passaram a apregoar uma proposta de autonomia em relação ao desenvolvimento econômico, que não era vista com bons olhos pelos Estados Unidos. Enquanto estes governos defendiam a participação do Estado para promover o desenvolvimento econômico, os Estados Unidos defendiam a livre-iniciativa com participação exclusiva do capital privado (SILVA, 2005).

Outro fator de preocupação, que passou a estar na pauta das reuniões interamericanas, a respeito de sua inserção internacional, foi a criação da Comunidade Econômica Européia, em 1957. O surgimento deste bloco econômico e o impacto que

poderia representar para os países subdesenvolvidos forçaram os países latino-americanos a pensar novas fórmulas para o seu desenvolvimento. Aqui, os estudos da CEPAL, sobre a tese da integração regional, tiveram a sua contribuição. Para a CEPAL,

[...] com vistas a expandir os níveis de comércio regional e intra-regional, a integração das economias latino-americanas possibilitaria a ampliação de seus respectivos mercados, dotando-os de capacidade de competição na concorrência mundial. (SILVA, 2005, p. 26).

Diante deste contexto, Brasil e Argentina se voltaram para o desenvolvimento econômico como uma das soluções para a estabilidade na região. Os governos democráticos destes dois países iniciaram a elaboração de projetos semelhantes, tendo a cooperação econômica dos Estados Unidos para o desenvolvimento de suas economias sem, no entanto, deixar de lado a ideologia nacionalista que esteve associada ao desenvolvimentismo (SILVA, 2005).

Assim, Juscelino Kubitschek lançou, em 1958, um projeto que propunha a revisão do pan-americanismo, denominado de Operação Pan-Americana (OPA). Conforme narra Silva (2005), sobre o tema da OPA, essa tinha como diretrizes a intensificação do investimento em áreas economicamente atrasadas do Continente, a proteção dos preços dos produtos de base contra as excessivas flutuações, a criação de programas de assistência técnica para a melhoria da produtividade e a atualização necessária dos organismos financeiros internacionais para a ampliação de seus recursos. Estas diretrizes foram discutidas em uma reunião em nível político do Continente e gerou a criação do Comitê dos 21¹⁶, com o consentimento dos Estados Unidos.

A proposta da OPA foi bem recebida pelos países latino-americanos, embora houvesse o temor de ficarem sob a dependência de uma aliança entre o Brasil e os Estados Unidos. A Argentina era considerada pelo Brasil um país essencial para o

¹⁶ Formado por 21 Repúblicas Americanas.

sucesso desta proposta, uma vez que sua influência sobre os demais países da região era de suma importância no sentido de desfazer qualquer mal-entendido acerca das intenções do Brasil (SILVA, 2005).

Entre Juscelino Kubitschek e Arturo Frondizi, presidente da Argentina naquele período, havia a ideia de que a autonomia a ser adquirida frente aos Estados Unidos passava pelo aprofundamento das relações destes dois países. Porém, tanto no Brasil, como na Argentina, havia desconfianças de alguns diplomatas em relação a esta ideia. No caso do Brasil, essa desconfiança recaía na ameaça à segurança territorial e, na Argentina, a preocupação estava pautada no impacto que a aproximação com o Brasil poderia causar no seu relacionamento com o Chile (SILVA, 2005).

O apoio da Argentina ao que foi proposto por Juscelino Kubitschek aconteceu de modo discreto, pois suas intenções eram manter uma maior aproximação com os Estados Unidos para viabilizar seu projeto político-econômico. Nesse sentido, a Argentina diferia do Brasil, pois a OPA, proposta pelo presidente brasileiro, sugeria ajuda no âmbito multilateral e não bilateral. No entanto, mesmo com estas diferenças, foi por intermédio da OPA que se deu uma série de entendimentos entre estes dois países, especialmente nos assuntos relacionados à política internacional e ao intercâmbio comercial (SILVA, 2005).

Foi também por intermédio desta operação que se formalizaram decisões conjuntas, como a criação da ALALC e o encontro de Uruguaina, em 1961, no qual foram firmados vários acordos entre Brasil e Argentina (SILVA, 2005).

A ALALC - Associação Latino-Americana de Livre Comércio - conforme descrito por Momma (2001) - teve origem em 1961, a partir de entendimentos entre o Brasil, a Argentina, o Chile e o Uruguai em relação ao estímulo à complementação econômica dos países do Cone Sul e a criação de um mercado comum. Participavam da

ALALC todos os países sul-americanos, com exceção das Guianas. Esse acordo tinha como objetivo estimular a industrialização e a diversificação das economias dos países latino-americanos, a redução de sua dependência dos países mais industrializados e visava à constituição de uma zona de livre comércio¹⁷ em um prazo de doze anos. Essa “associação” teve a vigência de 20 anos, porém, sem resultados significativos, pelo fato de que todos queriam abrir os mercados dos demais para seus produtos, mas ninguém queria abrir seu próprio mercado para ninguém. No final da década de 1970, os países participantes da ALALC negociaram um novo tratado, menos ambicioso e mais flexível, a ALADI – Associação Latino-Americana de Integração.

Inaugurada em agosto de 1980, com o Tratado de Montevideú, a ALADI teve como objetivo a total liberalização do comércio entre seus onze países-membros¹⁸. Mesmo se apresentando como um acordo modesto, ele foi tido como um projeto bastante frágil, devido às disparidades existentes entre os países envolvidos, tanto em relação ao desenvolvimento econômico como pela condução de suas políticas. (MOMMA, 2001).

Ainda retomando os desdobramentos causados pela OPA, segundo Silva (2005), o encontro de Uruguiana foi considerado o ponto alto de entendimento das relações entre o Brasil e a Argentina, se comparado às tentativas anteriormente realizadas. Jânio Quadros, presidente do Brasil, e Arturo Frondizi dedicaram três dias de intenso diálogo sobre as relações bilaterais e sobre a relação da América Latina e os Estados Unidos, em vista do fato de que este último, quatro dias antes do encontro de Uruguiana, havia tentado invadir a Baía dos Porcos, em Cuba. Sobre as relações bilaterais, os dois

¹⁷ A zona de livre comércio propõe eliminar as barreiras tarifárias e não-tarifárias que incidem sobre o comércio dos produtos, permitindo o livre fluxo do comércio entre os países integrantes do acordo (MOMMA, 2001).

¹⁸ Integravam a ALADI: Bolívia, Colômbia, Equador, Peru, Venezuela, Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Chile e México (MOMMA, 2001).

presidentes assinaram uma declaração conjunta de cooperação política e comercial, um convênio de amizade e consulta e uma declaração sobre intercâmbio cultural.

Se por um lado os dois países concordavam que era relevante vincular esta aliança à OPA, para facilitar a aproximação com os demais países sul-americanos, por outro lado havia posições distintas entre eles quanto aos assuntos de política internacional. Jânio Quadros, que acabava de ser eleito presidente do Brasil, defendia uma posição neutralista em relação ao agravamento da situação cubana. Já o governo de Frondisi, por estar vivendo naquele período pressões internas dos militares e de facções peronistas, preferia se centrar numa proposta política exclusiva para a América do Sul, desvinculada dos problemas da região do Caribe (SILVA, 2005).

Assim, diante deste impasse, a assinatura do acordo afirmou apenas a não interferência extracontinental em qualquer país do continente americano, tanto direta quanto indiretamente, em respeito ao princípio da autodeterminação dos povos (SILVA, 2005).

Vimos até aqui que as tentativas de uma integração latino-americana estiveram quase que restritas às questões políticas e econômicas dos países. Até este momento, não houve qualquer citação a respeito de uma possível integração cultural. Entretanto, o encontro de Uruguiana constituiu-se em um segundo acordo¹⁹, no qual a questão de um intercâmbio cultural aparece.

Caberia aqui questionar o que teria sido este intercâmbio cultural. Será que este se deu dentro de trocas de informações culturais, ou viabilizou uma possibilidade de integração cultural entre estes dois países?

¹⁹ O primeiro acordo, citado anteriormente nesta pesquisa, ocorreu em 1933, entre o Brasil e a Argentina, e foi assinado pelo presidente argentino, General Agustín Pedro Justo e pelo presidente brasileiro, Getúlio Vargas.

Silva (2005, p. 92) apresenta em seu texto o que havia sido proposto por estes dois países, a respeito do intercâmbio cultural. A autora descreve que

Os ministros Plenipotenciários (Afonso Arinos e Diógenes Taboada) assinaram a Declaração sobre Intercâmbio Cultural, que previa um plano básico de atividades a serem desenvolvidas no decorrer do ano de 1961, dentre as quais: prêmios literários, exposições conjuntas, apresentações teatrais e musicais. Acordos de co-produção cinematográfica e mostras de cinema, além de concessão de bolsas de estudos para estudantes de ambos os países. Previa-se facilitar o intercâmbio de estudantes, professores e pesquisadores, além da cooperação nos campos das pesquisas científicas e tecnológicas.

Num primeiro olhar sobre o que está descrito por Silva (2005), percebe-se que está explicitada a intenção de que entre estes países houvesse trocas culturais. Mas não é possível perceber um movimento em favor de uma integração cultural entre eles. Isto poderia se dever ao fato que, durante parte do século XIX e XX, ambos os países se preocuparam com a formação e consolidação de suas nacionalidades. Ambos tinham questões internas que os levaram a se preocupar com a formação de suas identidades nacionais.

Entretanto, Certeau (2008) observa que as ações culturais constituem movimentos. Elas inscrevem trajetórias inesperadas que corroem e mudam pouco a pouco os equilíbrios das constelações sociais. Se esta troca cultural entre o Brasil e a Argentina foi uma possibilidade de inscrever uma integração cultural entre estes países, sua atuação teve curta duração.

Após o Encontro de Uruguiana, Jânio Quadros teve dificuldades em conseguir autorizações do Congresso para realizar visitas oficiais para a implantação mais ativa dos seus postulados da política externa. Frondisi, percebendo o vácuo de poder que se apresentou na esfera regional, buscou estender a outros países do Continente a sua

liderança, exercida no Encontro de Uruguaiana, e grande parte de seus princípios de política externa (SILVA, 2005).

O presidente argentino iniciou uma série de viagens aos países da América e, numa tentativa “ingênua” de mediar a crise entre Cuba e Estados Unidos, teve, juntamente com Jânio Quadros, um encontro com o Ministro da Indústria de Cuba, Ernesto Che Guevara, na capital da Argentina, que não foi bem visto pelos setores conservadores do Brasil e da Argentina (SILVA, 2005).

Frondisi sofreu a dura reação dos militares e foi obrigado a convocar uma reunião com o alto comando das Forças Armadas para dar explicações a respeito de sua posição sobre Cuba e sobre o comunismo. Este episódio levou à aproximação entre os militares argentinos e os setores do Pentágono, deixando evidente a participação deste último na deposição de Frondisi, em 1962. Esta deposição gerou o retrocesso no relacionamento com o Brasil, visto que o novo presidente argentino, José Maria Guido, apoiado pelos militares, além de abandonar o que vinha sendo construído pela política externa até aquele momento, passou a suspeitar das novas tendências da política externa brasileira.

Todo o esforço empreendido pelo governo JG não conseguiu que a Argentina se reaproximasse do Brasil. A subordinação da Argentina à estratégia norte-americana, e sua oposição à Política Externa Independente do Brasil, contribuíram para o retorno às históricas desconfianças entre os países vizinhos e, por conseqüência, a seu distanciamento. (SILVA, 2005, p. 113).

Com a instauração dos regimes militares, o processo de integração enfrentou dificuldades. Os planos nacionais de desenvolvimento econômico, apregoados pelos regimes militares no Brasil e na Argentina, possuíam uma acentuada tendência autonomista, que inibiu qualquer proposta de integração regional (LEME, 2006).

A ALALC - Associação Latino-Americana de Livre Comércio -, que vigorou

durante o período dos regimes militares, teve dificuldade para manter seu funcionamento por causa da convicção dos países participantes de que o processo de integração aberto fazia parte do passado e não tinha nenhuma viabilidade. Além disso, os últimos anos da década de 1970 foram pouco propícios a um processo de integração devido à rivalidade político-militar e econômico-comercial, principalmente entre o Brasil e a Argentina, e a situação econômica de muitos países foi agravada pela crise financeira internacional e pelo endividamento externo.

As atenções dos governos latino-americanos voltaram-se à busca de solução aos graves problemas que seus países enfrentavam. Com esse, fim, foram implementados planos de ajuste econômico que conspiravam contra a integração regional, pois pregavam o aumento das exportações e a redução das importações, o que gerou forte onda protecionista na América Latina, acentuando o viés anti-integracionista. (LEME, 2006, p. 77).

1.2 A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NACIONAIS NO BRASIL E NA ARGENTINA E O NASCIMENTO DO MERCOSUL

Até aqui é possível perceber que houve dificuldades na construção de um processo de integração latino-americano. As várias tentativas mostraram que havia elementos de desconfiança²⁰ nas relações entre o Brasil e a Argentina. Nesse sentido, é possível pensar que a preocupação que se acentuou com a questão do nacionalismo desses dois países, no final do século XIX e decorrer do século XX, também pode ter cooperado para o distanciamento entre eles.

O nacionalismo é uma força que nasce do apoio dado pelos homens a uma ideia. É uma força, em princípio, neutra, que não pode ser definida como boa ou má

²⁰ Saraiva (1995) observa que um dos elementos de desconfiança fazia lembrar a suspeita de Simón Bolívar em relação ao Brasil, quanto ao fato de que o império brasileiro, sendo regido pelo filho do rei de Portugal, D. Pedro I, podia significar a persistência das ideias de recolonização da Santa Aliança em território americano.

(FONTANA, 2000). Tal conceito é considerado um sentimento relacionado a uma pátria, a uma língua, a ideais, a valores e tradições comuns, como também à identificação de um grupo com determinados símbolos que o definem como “diferente” dos outros. Esse nacionalismo às vezes toma culturas pré-existentes e as transforma em nações e, outras vezes, inventa as nações e suprime as culturas pré-existentes. “Em uma palavra, para os propósitos da análise, o nacionalismo vem antes das nações. As nações não formam os Estados e os nacionalismos, mas sim o oposto”. (HOBSBAWN, 2008, p. 19).

Ao haver uma coexistência entre Estado e Nação - como aconteceu a partir do século XIX, na Europa, e se expandiu para outros continentes, como a América - o nacionalismo foi favorecido pelo Estado como uma maneira de homogeneizar sua população e ampliar seu grau de coerção (GUIBERNAU, 1997).

Na Argentina, a construção da nacionalidade, no século XIX, esteve condicionada por circunstâncias que foram criadas pela sociedade local ainda não completamente formada, e pelas que se originavam do processo de imigração. Bertoni (2001), em seus estudos sobre a construção da nacionalidade argentina, no final do século XIX, descreve que o sentimento perturbador da desintegração social, que acarretava a rápida transformação da sociedade, surgiu também como uma dissolução do nacional. Começou a se observar, em alguns grupos das elites estrangeiras, o aparecimento de novas políticas culturais dispostas a conservar as características nacionais de origem, como a língua, a tradição ou a história e a promover os laços afetivos com as velhas pátrias, como parte de um movimento de afirmação da nação em outro território.

Estas inquietações se agravaram quando se vislumbrou a relação que a Argentina poderia ter com os novos rumos expansionistas que assumia a política das potências

europeias. Frente a esta situação, nos últimos anos da década de 1880, foram tomadas algumas medidas que apontavam para a construção da nacionalidade. A primeira dessas medidas foi a afirmação internacional do critério de cidadania e jurisdição pelo princípio da lei territorial. Essa lei territorial assegurava que os filhos dos estrangeiros, nascidos no país, se tornassem legalmente argentinos.

Entretanto, diante de problemas com as celebrações e festas dos grupos estrangeiros, assim como com suas escolas e com seus jornais, foram operadas outras mudanças de concepções e atitudes pelo incipiente Estado argentino.

Foi então que se evidenciou a importância da escola pública argentina na formação da nacionalidade. O sistema educativo, em geral, e a história, em particular, apareceram como peças essenciais do mecanismo construído para consolidar o Estado, a partir da monopolização de uma definição da identidade nacional que possibilitasse indicar aos argentinos o que era preciso para ser “argentino”. Neste sentido, como observa Petitat (1994, p. 163), a nação e o cidadão são forjados na escola, porque a estatização do ensino “acarreta uma transformação nos temas de referência ideológicos e culturais, que passam a ser o elogio da pátria, história e geografia nacionais, história dos costumes nacionais e das virtudes exemplares.”

Assim, o incipiente Estado argentino precisou de uma nação que o legitimasse. Esta nação necessitava ser definida em termos unívocos e inquestionáveis. Nessa perspectiva, para se formar uma nação homogênea, estática e inalterável, o Estado nacional argentino, em primeiro lugar, articulou a construção de conteúdos de certas parcelas do passado que estivessem destinados a conformar uma história nacional aceitável e, em segundo lugar, consolidou um modelo de sistema educativo estatal.

A escola foi encarregada de fortalecer a identidade nacional e a soberania da nação argentina. A sólida implantação da imagem do passado quase mítico foi

reproduzida cotidianamente nos rituais escolares (ROMERO, 2004). Uma das obras bastante utilizada como manual de ensino nas escolas argentinas, a partir de princípios do século XX, no ensino secundário, foi o livro de Vicente Fidel López. O texto, publicado pela primeira vez em 1898, era considerado “como um dos clássicos da concepção nacional da historiografia liberal argentina” (SCHEIDT, 2008, p. 04). Nele foi sistematizada a tradicional tese de que a nação Argentina havia sido fundada já no momento de sua independência, porém, sua organização política tinha sido retardada pela ação dos caudilhos.

A imposição e a inculcação de uma história, constituída em história nacional legítima, era assegurada por intermédio do sistema escolar e cristalizada num currículo humanista, caracterizado pela articulação do republicanismo, do laicismo e do tradicionalismo cultural e pedagógico (POSTAY; UANINI, 2001). As ideias de crenças relativas à nação, como também ao Estado, à história, à lei e à comunidade foram sendo amplamente compartilhadas por quase todas as disciplinas que contribuíram, em alguma medida, com o propósito de fortalecer a identidade nacional e a soberania da nação.

Para além da formação do sistema educativo, buscou-se também estimular a adesão das crianças mediante cuidadosa celebração de festas pátrias nas escolas e nos espaços públicos, procurando rodear as comemorações de solenidade e entusiasmo patriótico (BERTONI, 2001).

Ao longo da década de 1890, assevera Bertoni (2001) que foi se tornando cada vez mais evidente a consolidação de uma concepção cultural essencialista de nação. Nesta concepção, a ideia de nação correspondia a uma nacionalidade cujas características não seriam o futuro produto de uma “mistura”. Daí a importância de defender e conservar a pureza de sua característica e sua exclusividade, rechaçando a

existência de outras línguas, outras “raças” nacionais, que não deveriam crescer no território argentino.

Entretanto, estas ideias correntes, acerca da construção da nacionalidade argentina e do ser “argentino”, não se limitaram às noções escolares, embora essas tivessem formado a base do sentido comum. Outros discursos se desenvolveram em paralelo com o espaço escolar, em âmbitos e circunstâncias que lhes conferiram singular eficácia.

Por diversos caminhos, até o final do século XIX, a questão da formação da nação foi assumida por quase todas as posições ideológicas e políticas²¹. Ao longo da primeira década do século XX, ocorreu a progressiva consolidação da concepção cultural da nação e a ideia de uma nacionalidade fundada nas características culturais próprias, históricas e inequívocas. Esta ideia e concepção constituirão, na década de 1920, o repertório tipificado como nacionalista (BERTONI, 2001).

A partir de 1920, uma nova corrente de direita - constituída majoritariamente por intelectuais advindos dos tradicionais grupos dirigentes, conhecidos como revisionistas - mobilizou-se na Argentina com o objetivo de transformar esse país em uma potência econômica, militar e imperialista. Essa corrente passou a intervir na vida pública através da organização de associações políticas, de ligas militarizadas, da publicação de jornais, revistas e livros, e em aliança com setores políticos, da Igreja Católica e das forças armadas. Denominada por Beired (2001) como “nacionalismo de direita” ou “direita nacionalista”, esta corrente política idealizou um conjunto de representações que sustentava a manutenção das tradições nacionais e abraçava princípios antiliberais e antiigualitários, assentados nas noções de autoridade, ordem, hierarquia e obediência.

²¹ Destaco que minhas análises sobre a construção das identidades nacionais dos dois países estão centradas no que é considerado “dominante” no processo. Devido a isto, não me detenho na questão das resistências ocorridas.

Esse conjunto de representações contribuiu para forjar uma nova cultura política em partes significativas da sociedade e dos responsáveis pelas instituições argentinas.

Para os nacionalistas, a Argentina estava oprimida externamente por uma situação de dependência econômica em relação à Grã-Bretanha, e de inferioridade diante da projeção militar, econômica e diplomática do Brasil (BEIRED, 2001).

Artigos e editoriais da revista *Nueva Política*²² revelavam uma preocupação com a aproximação entre o Brasil e os Estados Unidos durante a Segunda Guerra. Afirmando que esta aproximação era uma política expansionista e hegemônica do país vizinho, os nacionalistas reclamavam iniciativas do governo, visando colocar a Argentina em uma clara posição de superioridade em relação ao Brasil (BEIRED, 2010). Para isso, entendiam que o primeiro objetivo da política exterior argentina deveria ser o aumento de influência do país no subcontinente, com vistas a transformá-lo na principal potência da região.

Os nacionalistas elaboraram um conjunto de representações e de explicações históricas específicas a respeito do seu país que podiam servir para defender o imperialismo argentino. O ponto de partida dos nacionalistas residiu na crítica àqueles aspectos do passado e do presente da Argentina, que supostamente tinham conduzido o país à decadência e instaurado a corrupção de todos os valores pátrios. Obtiveram uma duradoura justificação baseada no passado para a valorização das forças armadas, dos regimes fortes e da ascensão da Argentina a potência econômica e militar, com direitos de expansão sobre os seus vizinhos. (BEIRED, 2001, p. 318).

Com a chegada do peronismo, muitos revisionistas acreditavam que havia chegado a hora da vitória. Entretanto, o peronismo encontrou, na interpretação revisionista, uma explicação do passado em concordância com a sua própria realidade. Essa realidade peronista teve como uma de suas características a política de exclusão e repressão destinada àqueles que se negavam a participar do consenso que Perón

²² Segundo Beired (2001), esta revista fazia parte das atividades de um grupo de intelectuais nacionalistas que tinha posições ideológicas que buscavam um compromisso entre o fascismo e o catolicismo.

intencionava criar, através da apelação ao conceito de unidade espiritual da nação. Segundo Postay e Uanini (2001), o peronismo não era um sistema homogêneo e estático, porém, estão acordados, entre os pesquisadores deste tema, que o conteúdo do catolicismo social e do nacionalismo se constituíram em seus elementos doutrinários.

Já na ditadura militar da Argentina, iniciada em 1976, a Doutrina da Segurança Nacional encontrou um terreno receptivo, dentro do nacionalismo de direita, católico e conservador, predominante nas forças armadas e impregnado de uma interpretação autoritária da doutrina social da igreja, na qual a sociedade é olhada como um mundo organizado, corporativo, hierárquico, rigorosamente classificado e fixista (SILVEIRA, 2009).

A construção do conceito de nação neste período foi se definindo sustentado por um projeto teleológico e corporativo que amalgamava os vínculos da sociedade e preenchia a memória da cultura política democrática através do discurso, bom/mau; patriota/ apátrida, delator/inimigo, cristão/anti-pátria (SILVEIRA, 2009).

Quanto ao Brasil, no século XIX, procurou-se, primeiramente, pensar a sociedade e a cultura em sintonia com o progresso, a ciência e a arte. Nesta tentativa de construir e visualizar uma nação, o Brasil era visto como um país despossuído de povo, com uma população mestiça, sem características próprias, que fossem definidas e homogêneas, sem face e sem identidade. De um lado, um caudatário de povos e raças diferentes que não formavam um corpo social, e, de outro lado, uma elite que não se identificava com as tradições de seu povo (NAXARA, 2002).

A ideia de nação é a mais significativa das diversas identidades categóricas que se intercalam entre forças individuais autônomas, mas relativamente fracas, e, em sentido global, complexas e poderosas. A nação se refere a um grupo humano consciente de formar uma comunidade, que partilha uma cultura comum, ligada a um

território demarcado, com um passado e um projeto comuns e a exigência do direito de se governar. O caráter imutável da nação é distinguido como uma das abordagens de explicação para o nacionalismo. O nacionalismo se refere “ao sentimento de pertencer a uma comunidade cujos membros se identificam com um conjunto de símbolos, crenças e estilos de vida, e têm a vontade de decidir sobre seu destino político comum”. (GUIBERNAU, 1997, p. 56).

Ao final do século XIX, a identificação das nações fundamentada na ideia de “raça” suplantou a do nacionalismo cultural elaborado pelo romantismo. No nacionalismo cultural, a língua era o elemento fundamental, juntamente com o folclore que demarcava as tradições populares. A ideia de “raça” foi respaldada em parte pela ciência que se empenhou em classificar a humanidade em tipos naturais e serviu como pressuposto para a construção de nacionalismos que dominou o pensamento social em muitos lugares, inclusive no Brasil (SEYFERTH, 1996).

Assim, a miscigenação se transformou em assunto privilegiado do discurso nacionalista brasileiro ainda durante o império, vista tanto como mecanismo de formação da nação, como a base de uma futura “raça” brasileira, resultante de um processo seletivo direcionado para o branqueamento da população, por intermédio da política imigratória.

A crença nas virtudes civilizatórias da imigração europeia foi reforçada com a publicação da tese determinista racial, do Conde de Gobineau, que teve certa notoriedade no Brasil. Segundo as suposições do Conde, “o destino de uma civilização depende do grau de miscigenação racial do povo (quanto mais “diluído” o sangue branco/ariano maior a decadência!)”. (SEYFERTH, 2002, p. 32).

Com o advento da República, se acentuou a necessidade de discutir a questão do nacionalismo brasileiro (DIAS, 1997). Assim, ao final do século XIX e nas primeiras

décadas do século XX, intensificaram-se as discussões em torno da formação de uma identidade nacional.

Este período inicial da República é marcado por duas grandes interpretações sobre o Brasil, que seriam dois modelos de identidade nacional. Uma destas interpretações era avaliada positivamente no passado colonial e imperial, acreditando na superioridade das nossas tradições, fruto da colonização portuguesa e da ação da Igreja Católica. Para esta interpretação, “a nacionalidade simbolizava a defesa e a valorização do singular. Daí a repulsa em tomar como modelo a sociedade americana, fruto da colonização inglesa e do protestantismo”. (OLIVEIRA, 1990, p. 23).

A segunda interpretação sobre o Brasil via na República a ruptura necessária com o passado português, materializado no regime monárquico. Os republicanos almejavam associar o Brasil ao mundo americano, identificado com o regime republicano e com a modernidade. Assim, “nacionalidade seria, para os republicanos, o resultado da luta contra o passado, da construção de uma nova sociedade organizada politicamente pelos nacionais e na qual as classes empresariais brasileiras teriam lugar de destaque”. (OLIVEIRA, 1990, p. 23).

Dois autores discutem em seus trabalhos estas vertentes. Eduardo Prado discute a primeira interpretação e Raúl Pompéia a segunda.

Para Eduardo Prado, o Império havia dado ao Brasil uma importante tutela política e, ao mesmo tempo, preservara as instituições liberais, a segurança individual, a liberdade de pensamento, a paz, a tranquilidade que o distinguiam na América do Sul. A identidade do Brasil era resultado de uma operação pacífica de suas instituições liberais sob a proteção da monarquia (SKIDMORE, 2001).

Prado, como não pôde impedir o declínio da causa monarquista, desempenhou um papel importante sobre a identidade do Brasil e o conceito de nacionalidade mais

adequado para o seu futuro. Ele percebeu que os brasileiros poderiam iniciar a definição de sua identidade apenas decidindo o que não eram. Havia três direções distintas na busca da nacionalidade, ou seja, havia as repúblicas irmãs da América espanhola, havia os Estados Unidos e havia a Europa.

Prado descartou a América espanhola, com possível exceção da Argentina e do Chile, como não tendo nada a ensinar ao Brasil exceto as conseqüências nocivas da violência política, da desintegração territorial e da impotência frente aos Estados Unidos. Quanto aos Estados Unidos, Prado temia e lutava contra a imitação brasileira daquele vizinho do Norte. Alertava que tal imitação poderia resultar apenas na perda da soberania política e cultural do Brasil bem como na sua virtual absorção pela agressiva civilização ianque. Prado tinha dúvidas quanto à questão da diferenciação entre o Brasil e a Europa. Como um intelectual europeizado, nunca conseguiu estender seu nacionalismo a um ataque direto à imitação brasileira de instituições européias e sua aceitação não crítica das idéias européias. (SKIDMORE, 2001, P. 65/66).

Já Raul Pompéia argumenta em favor do nacionalismo republicano, condenando o Império e o responsabilizando por cinquenta anos de inércia e abandono.

Segundo Oliveira (1990, p. 142), a posição de Pompéia, exposta em seus escritos

[...] está preocupada com a questão da soberania da República. Acusa o Império de ser responsável pelo atraso do país e aponta os Estados Unidos como exemplo histórico a ser seguido. Condena a colonização e a presença portuguesa na vida política, econômica e social. Atribui à presença lusa alguns dos defeitos do “caráter nacional”, tais como o “parasitismo” e o preconceito contra o negro e contra o mulato, e condena a integração, considerada falsa, entre o Brasil e a raça latina.

Avançando um pouco mais no período republicano, nas décadas de 30 e 40, Freire buscou contemplar um ideal de Brasil mestiço, sinalizando que o processo de colonização do Brasil se fez possível devido à miscigenação das “raças” aqui ocorrida. Para Sansone (1996, p. 108), o Brasil de Freire “[...] seria definido hoje por muitos pesquisadores do mundo caribenho como um país créolo... com uma sociedade caracterizada pela miscigenação e pelo sincretismo, apta a englobar e a transformar

símbolos e influências que provêm de outros lugares”.

Paiva (2001, 41), ao tratar sobre o tema do imaginário brasileiro a respeito da colonização, também observa que Freire considerava a miscigenação brasileira uma das principais heranças deixadas pelos portugueses aos brasileiros. O hibridismo do Brasil era, para Freire, “a grande riqueza do país e sua versão multiculturalista valorizava, com argumentos e elaborações intelectuais pioneiras, essa característica”.

Nesse contexto de construção de uma nacionalidade, a educação foi fundamental na configuração da mesma. Como já citado anteriormente, quando a nação e o estado coexistem, a educação e a generalização da alfabetização não somente reforçam as possibilidades de comunicação entre as pessoas, como também favorecem o desenvolvimento do senso de comunidade (GUIBERNAU, 1997).

O Estado Republicano Brasileiro acrescentou, ao processo de educação advindo do Império, a obrigatoriedade do ensino para todos os cidadãos. A Associação Brasileira de Educação - ABE, criada em 1924, teve uma atuação decisiva no processo de elevar a educação ao estatuto de dever público.

A constituição aprovada em julho de 1934 correspondeu, em linhas gerais, às expectativas expressas pela ABE²³. No entanto, cabe ressaltar que, no plenário da constituinte, a despeito das diferenças de enfoque dos parlamentares, existia a convicção do papel da educação na construção da nacionalidade. As intervenções realizadas pelos constituintes caminhavam na direção de expor a importância do papel da escola para

²³ A respeito das expectativas expressas pela ABE, Boto (2004, p. 61) descreve que esta previa e execução de uma plataforma que supunha “a consolidação de um sistema nacional de ensino público, leigo e gratuito, destinado a ‘não estabelecer, entre os educandos, nenhuma restrição ou diversificação, seja de ordem social, doutrinária ou religiosa, ou econômica’. A educação primária deveria ser obrigatória e gratuita, gratuidade esta para ser estendida no processo de desenvolvimento do sistema de escolarização.” A ABE também previa “uma descentralização da União para os Estados e Municípios, no tocante à competência de organizar, administrar e custear a rede pública de ensino. Projetava também a instituição de um Conselho Nacional de Educação, órgão ao qual caberia a coordenação da atividade de administração das diretrizes nacionais da escolarização. Além disso, propunha conselhos específicos de educação nos Estados e Municípios com o objetivo de superintendência das respectivas redes de ensino.”

corrigir arestas do regionalismo. Os deputados comprometidos com a ABE entendiam a importância de se ter um programa mínimo de conduta para orientar a educação, a fim de que o aluno, ao sair das escolas, em qualquer ponto do território, se sentisse cidadão brasileiro, identificado com o espírito nacional (BOTO, 2004).

Da mesma maneira, o ensino de História não deixou de ser veículo portador da ideologia de construção da nacionalidade. O fortalecimento do espírito nacionalista proporcionou as “invenções de tradições” que, no caso brasileiro, deveriam ser compartilhadas por todos e delas deveria emergir o sentimento patriótico. A História tinha como missão ensinar as “tradições nacionais” e despertar o espírito patriótico. Os livros escolares, no início do século XX, mostravam como o patriotismo passou a ser objetivo organizativo central dos conteúdos escolares de história e o famoso livro de Afonso Celso, “Por que me ufano de meu país”, sintetizou os conteúdos básicos de História da Pátria (BITTENCOURT, 2004).

No entanto, como observa Bittencourt (2008), parece paradoxal a trajetória do ensino de História do Brasil na constituição da identidade nacional. A História do Brasil foi inserida nos currículos das escolas, de forma obrigatória, com o objetivo de contribuir para a construção da ideia de nação e de se ter uma identidade nacional, mas ela não ocupou um lugar significativo diante dos programas de estudos sobre a História Universal ou Européia.

Os anos 30 foram marcados pela consolidação de uma memória histórica nacional e patriótica nas escolas primárias. Com a reforma Francisco Campos, em 1931, a disciplina de História caminhou no sentido de estimular o fortalecimento da unidade nacional, garantindo o compromisso de viabilizar a construção de um país moderno (DIAS, 2004). Duas características identificam o ensino de História nas escolas primárias neste período: a consolidação do culto aos heróis da Pátria e a

obrigatoriedade, como fruto dessa política educacional, da História do Brasil para os alunos que desejavam ou possuíam condições de prosseguir os estudos secundários.

Na década de 1950, o contexto do diálogo sobre a identidade Nacional do Brasil sofreu mudanças, com a criação de uma nova e importante força intelectual, composta por nomes como Darcy Ribeiro e Roberto da Matta. Skidmore (2001) descreve que Darcy Ribeiro colocou os brasileiros entre os “povos novos”, produzidos pela união de matrizes étnicas muito distintas, como a indígena, a africana e a europeia. Já Roberto da Matta coloca que a essência do caráter brasileiro residia nas relações estruturais e nos valores deixados pela sociedade portuguesa, no início da Idade Moderna, e na sua colônia escravagista americana. Em Roberto da Matta, o passado colonial era o elemento crucial na formação da moderna identidade nacional brasileira, enfatizando o sistema de valores e a estrutura social “antiindividualista e antiigualitária” como legados deixados pela Coroa portuguesa e pela Igreja.

Com o regime militar instalado no Brasil, no final da década de 1960, colocou-se em ação a Doutrina da Segurança Nacional. Essa doutrina, além de outros aspectos, complementava-se na clareza da definição dos objetivos nacionais, tais como a Segurança Nacional, o Poder Nacional, a Estratégia Nacional, Segurança e Desenvolvimento (SILVEIRA, 2009).

Nesta lógica, o projeto de educação dos governos militares estava assentado numa visão de mundo que projetava em longo prazo a construção de uma identidade nacional que ressaltava os sentimentos nacionalistas e regionalistas de políticas mirabolantes e projetos triunfantes.

A nação, a pátria, a integração nacional, a fé, a tradição, a lei, o trabalho, os heróis, são conceitos que passam a fazer parte do projeto de construção de um cidadão, para a defesa das responsabilidades cívicas definidas pela Ideologia da Segurança Nacional na qual se

encaixam perfeitamente ambas as políticas voltadas para o ensino e a educação. (SILVEIRA, 2009, p. 54).

Assim, partindo-se do panorama esboçado acima, a respeito da preocupação que Brasil e Argentina tiveram com a formação de suas identidades nacionais - que possivelmente cooperou para um distanciamento entre eles - o que, então, justificou a formação do MERCOSUL como um bloco de integração sul americana?

O final da década de 1980 assistiu ao colapso do campo soviético, ao fim da Guerra Fria, à aceleração do processo de globalização da economia, da competição entre os países desenvolvidos, da revolução científica e tecnológica e à formação de blocos econômicos como a União Européia – UE, o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio – NAFTA e a Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico – APEC.

Diante deste contexto, a nova agenda internacional ressaltava a abertura dos mercados internos dos países periféricos e a redemocratização de seus governos (MARTINS, 2007).

Nesta perspectiva, os países latino-americanos tornar-se-iam vulneráveis se continuassem isolados. A conscientização, por parte dos Estados sul-americanos, de que somente através de um processo de integração seria possível enfrentar uma série de questões internas e externas de caráter econômico e social, fez com que fosse se tornando realidade esta integração (SIMÕES, 2007).

Com o fim dos governos autoritários no Brasil e na Argentina, a antiga cultura de rivalidades e competições foi sendo lentamente superada. As controvérsias sobre o aproveitamento dos rios e da energia, entre o Brasil e a região Platina, e o apoio brasileiro na questão das Malvinas, em 1982, foram passos fundamentais no desarmamento dos espíritos e na aproximação entre estes dois países da América do Sul.

Entre 1983 e 1985, a aproximação entre o Brasil e a Argentina foi marcada pela

cautela, pela intensa atividade das chancelarias dos dois países e pelas iniciativas no campo comercial. (LEME, 2006)

Assim, em 1985, após um longo período de desconfianças e manifestações de rivalidades entre estes dois países, por iniciativa da Argentina, através do seu presidente Raúl Alfonsín, e o Brasil, já com um governo civil²⁴, foi tomada a decisão política de dar início a um processo de integração econômica, que foi fruto do próprio desejo de ambos de procurar avançar na complementaridade entre as duas economias.

As negociações com vistas à cooperação e à integração entre os dois países, fruto da superação de décadas de dificuldades de comunicação e desconfianças mútuas, tinham como elemento fundamental a convicção de ambas as partes de que atuando de forma cooperativa seus ganhos seriam consideravelmente superiores aos obtidos em ações de natureza unilateral. (LEME, 2006, p. 86).

Em 30 de novembro de 1985, em Foz do Iguaçu, foi assinada a Declaração de Iguaçu, pelos presidentes do Brasil e da Argentina. A escolha desta cidade para sediar o encontro dos dois presidentes não foi por acaso, pois dois fatores permearam esta escolha. O primeiro fator foi a construção da ponte que liga Porto Meira, no Brasil, a Puerto Uguazu, na Argentina, considerada a primeira manifestação concreta da integração física entre estes dois países, em mais de quarenta anos. O segundo fator foi a proximidade com a Usina Hidroelétrica de Itaipu, pivô de contentas, que perturbaram as relações entre o Brasil e a Argentina, durante a década de 1970, cuja resolução significou o início de uma nova etapa nas relações entre os dois países (LEME, 2006).

Uma importante renovação, que tornava esta proposta de integração diferente das propostas anteriores, foi o estabelecimento de uma estrutura institucional específica, a Comissão Mista, presidida pelos Ministros das relações exteriores e composta por representantes do governo e da classe empresarial de ambos os países. Diante dos

²⁴ Governo de José Sarney.

interesses econômicos que se tinham, os empresários foram considerados peças importantes para dinamizar o processo de cooperação. Leme, (2006) citando Mariano e Vigevani (2000), descreve que era a primeira vez que a sociedade civil se encontrava vinculada ao esforço integracionista. Este dado foi considerado muito importante e positivo, por conferir maior dinamismo e autonomia a este processo.

Alfosín e Sarney, influenciados pela concepção européia de integração regional, vislumbraram a conformação de um mercado comum no Cone Sul. Devido a isto, ambos declararam que a união entre os dois países não deveria ser vista, pelos outros países da região, como uma soma de forças para dominar os demais.

No encontro em Foz do Iguaçu, o Presidente Sarney afirmou a seu colega argentino a firme vontade de alterar o curso da história das relações entre os dois países, e defendeu a eliminação de qualquer restrição que pudesse impedir o avanço das negociações rumo à conformação de um mercado comum no Cone Sul. (LEME, 2006, p. 155).

Em 1988, Brasil e Argentina estabeleceram o “Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento”, tendo como objetivo central a consolidação do processo de integração bilateral, cujo foco foi a instituição de um espaço econômico comum em um prazo de dez anos, a harmonização das políticas aduaneiras, comerciais, industriais, agrícolas, de transporte e comunicação e a organização de políticas monetária, cambial e fiscal (MOMMA, 2001).

Este Tratado antecipou alguns dos importantes temas que foram integrados ao MERCOSUL, em 1991, ao buscar instituir três instrumentos de integração: os objetivos econômicos internos, os objetivos econômicos externos e os objetivos políticos e estratégicos. O primeiro objetivo seria promover o crescimento produtivo dos países com a estabilidade de intercâmbio com os outros parceiros; o segundo objetivo consideraria a criação de um órgão multilateral sul-americano para promover a

harmonia de projetos frente a grupos ou Estados mais poderosos, no que refere à economia, e o terceiro objetivo era reconhecer o papel estratégico utilizado para embates de natureza política (HAGE, 2001)

A Declaração do Iguazu e o Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento são considerados os dois atos que legitimam a criação do MERCOSUL. A estratégia de aproximação entre Brasil e Argentina estimulou a construção de uma zona de livre-comércio sul-americana, a partir da inserção de quatro países localizados na porção austral da América. Essa cooperação regional foi facilitada pela convergência de interesses entre as partes que possuíam “peso relativo” no contexto global e viam na cooperação um modo de se proteger dos efeitos da globalização (MARTINS, 2007). Nascia, assim, o Mercado Comum do Sul - MERCOSUL, com a participação do Brasil, da Argentina, do Paraguai e do Uruguai²⁵.

A assinatura do “Tratado de Assunção”²⁶, em março de 1991, marcou o nascimento formal do MERCOSUL. Nesse documento, foram fixados os prazos, as metas e os instrumentos para a construção de um mercado comum, cuja vontade inicial foi de conformá-lo até o dia 31 de dezembro de 1994.

Segundo esse tratado, a constituição de um mercado comum implicaria:

- A livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os países, através, entre outros, da eliminação dos direitos alfandegários e restrições não tarifárias à circulação de mercadorias e de qualquer outra medida de efeito equivalente;
- O estabelecimento de uma tarifa externa comum e a adoção de uma política comercial comum em relação a terceiros Estados ou agrupamentos de Estados e a coordenação de posições em foros econômico-comerciais regionais e internacionais;

²⁵ Atualmente, além destes quatro países, a Venezuela também compõe o bloco. A Bolívia, o Chile, o Peru, a Colômbia e o Equador têm o status de Estados Associados, e o México o status de Estado Observador ou não oficial.

²⁶ O “Tratado de Assunção” foi firmado pelos presidentes Carlos Saúl Menem, da Argentina; Fernando Collor de Mello, do Brasil; Luis Alberto Lacalle Herrera, do Uruguai; Andrés Rodríguez, do Paraguai e pelos Ministros das Relações Exteriores Guido Di Tella, da Argentina; Francisco Rezek, do Brasil; Hector Gros Espiell, do Uruguai; Alexis Frutos Vaesken, do Paraguai (MOMMA, 2001).

- A coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais entre os Estados Partes – de comércio exterior, agrícola, industrial, fiscal, monetária, cambial e de capitais, de outras que se acordem -, a fim de assegurar condições adequadas de concorrência entre os Estados Partes;
- O compromisso dos Estados Partes de harmonizar suas legislações, nas áreas pertinentes, para lograr o fortalecimento do processo de integração. (MERCOSUL. Tratado de Assunção, capítulo 1, artigo 1, 1991)²⁷

O MERCOSUL está inserido num quadro delineado pelo crescente avanço na área científico-tecnológica, como também pelo processo de globalização e configuração de blocos econômico, político e culturalmente regionais.

Uma das principais características do momento atual é o fortalecimento do processo de globalização. A globalização é um seguimento de amplas proporções, que envolvem nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações. Nela está em curso o novo surto de universalização do capitalismo, que adquire outro impulso, baseado em novas tecnologias, criação de novos produtos, recriação da divisão internacional do trabalho e mundialização dos mercados (IANNI, 2004).

No processo de globalização, o local e o global se entrelaçam, formando uma rede na qual, ambos os elementos, são transformados, como resultados de suas interconexões (GUIBERNAU, 1997). Com isto, novas formas de relações passaram a ser tecidas e negociadas multilateralmente. Evidenciam-se nessas relações a competição entre as regiões e a formação de blocos regionais resultantes da necessidade de integração econômica, política, social e cultural entre os países, frente ao cenário internacional que se delineia.

Neste sentido, diante do processo de globalização e configuração de blocos

²⁷ Disponível em: < <http://www.mercosul.gov.br/tratados-e-protocolos/tratado-de-assuncao-1/>>. Acesso em: 30/01/2008.

econômico, político e culturalmente regionais, o MERCOSUL revelou ser um plano de integração promissor. Ele é visto como um marco ou uma ruptura na história dos processos de integração latino-americana que, embora não retrate o “apogeu” do projeto de Simón Bolívar, é a vontade política dos governantes dos países contratantes em implementar decisões para o processo de integração. O MERCOSUL está sustentado por uma visão restritiva dos parceiros, e é quase um imperativo de sobrevivência diante das dificuldades de construção de regras estáveis no sistema internacional. E não é somente um mercado, pois as dimensões sociais – nas quais se insere a educação – começaram a tomar relevo a partir deste processo de integração (SARAIVA, 1995).

1.3 O MERCOSUL EDUCACIONAL EM QUESTÃO

Ao se observar o que foi descrito nos parágrafos anteriores, pode-se notar que a ênfase no campo econômico foi prioritária em todas as tentativas de integração regional, por causa da necessidade de articulação das diversas economias frente ao mercado mundial. Nesse sentido, não é possível perceber a educação como um dos itens contidos nas pautas dos projetos e dos acordos realizados. Todavia, a necessidade de integração, não somente econômica, mas também política, social e cultural, entre os países que compõem um bloco regional, tem se tornado cada vez mais necessária. Estas políticas de integração, em outros âmbitos, têm sido justificadas pela necessidade de investimento estratégico na formação de recursos humanos e pela integração cultural e científica através do intercâmbio entre os distintos países, o que, necessariamente, não exclui o viés econômico (RAIZER, FACHINETO, NEVES, 2006).

No caso do MERCOSUL, a educação entrou na pauta da discussão desde o início da sua formação. Assim, após a instituição do MERCOSUL, a necessidade de uma integração educacional foi colocada em pauta, ainda no ano de 1991, na reunião

ocorrida em 13 de dezembro, pelos Ministros²⁸ da Educação da Argentina, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai, na cidade de Brasília. Nesta reunião, foi assinado o Protocolo de Intenções, o qual considerava

- Que a Educação tem um papel fundamental para que esta integração se consolide e se desenvolva;
- Que a herança cultural dos povos latino-americanos e, particularmente, dos Estados Membros do MERCOSUL, é comum;
- Que estes povos comprometeram-se ante a História a empreender esforço conjunto que os conduza à prosperidade, ao progresso e ao bem-estar, com justiça social;
- Que o fator humano e a qualidade dos habitantes da Região constituirão uma sólida garantia de êxito no processo de integração;
- Que a melhoria dos fatores de produção requer necessariamente a elevação dos níveis de educação e de formação integral das pessoas;
- Que para fortalecer a ampliação das atuais dimensões de seus mercados nacionais, a livre circulação de bens, serviços e fatores de produção, é fundamental considerar a Educação como elemento dinamizador que permitirá acelerar os processos de desenvolvimento econômico com justiça social e consolidar o caminho da integração;
- Que da Educação depende, em grande parte, da capacidade dos povos latino-americanos de se reencontrarem nos valores comuns e na afirmação de sua identidade ante os desafios do mundo contemporâneo;
- Que a Educação, como processo gerador e transmissor de valores e conhecimentos científicos e tecnológicos, além de sua finalidade formadora e produtiva, pode constituir-se em meio eficaz de modernização para os Estados Membros. (MERCOSUL EDUCACIONAL, PROTOCOLO DE INTENÇÕES, 1991, p. 1).

Gadotti (2004), entretanto, compreende que não é possível ser ingênuo em pensar que a educação pode, sozinha, resolver o problema da integração, mas ela é um fator importante de formação e consolidação de uma integração, já que esta se realiza a partir do momento em que as partes se reconhecem, mutuamente, como diversas. Neste aspecto, falar de integração é falar de ampliação e interação de laços econômicos, políticos, sociais e culturais, falar das semelhanças e das diferenças existentes e perceber que:

²⁸ Estiveram presentes nesta reunião os ministros Antonio Salonia, da Argentina; Antônio Teixeira de Souza Júnior, do Brasil; Hugo Estigarribia Elizeche, do Paraguai e Guillermo García Costa, do Uruguai (MOMMA, 2001).

[...] a grande semelhança da América Latina está na sua unidade lingüística, espanhol e português, línguas irmãs, mutuamente inteligíveis e base de nossa unidade cultural. As diferenças culturais devem ser defendidas e preservadas. Integrar não é dissolver ou justapor. É colocar em comum. (GADOTTI, 2004, p. 03).

A tentativa de constituição do MERCOSUL exigiu a adoção de medidas econômicas, tarifárias, técnicas e sanitárias dos produtos manufaturados por parte dos países-membros. Tornou-se necessária a elaboração de programas de formação de recursos humanos, a obtenção de padrões educacionais mínimos na região e o estabelecimento de critérios de equivalência de diplomas de nível superior, técnico e médio, e conhecimento mútuo entre os países do bloco (WASSERMAN, 1999).

Assim, na Reunião dos Ministros da Educação, ocorrida em 13 de dezembro de 1991, os ministros decidiram criar a Comissão dos Ministros da Educação, propondo ao Conselho do Mercado Comum (CMC), a organização de um subgrupo de trabalho no campo educacional.

Em 17 de dezembro de 1991, o Conselho do Mercado Comum (CMC), reunido em Brasília, decidiu, através da Resolução 07/91 do CMC, criar a Reunião de Ministros de Educação (RME), cuja função era propor, através do Grupo Mercado Comum, medidas visando à coordenação das políticas educacionais nos Estados Partes. Com a entrada em vigor da Reunião dos Ministros da Educação (RME), é institucionalizado o MERCOSUL educacional, oficialmente chamado de Setor Educacional do MERCOSUL (SEM).

Para participar das Reuniões dos Ministros de Educação do MERCOSUL, foi constituído o Comitê Coordenador Regional (CCR), encarregado de propor políticas e estratégias educacionais para a integração regional e coordenar atividades do setor educacional dos Estados Partes. Este comitê era composto por uma delegação nacional

de cada Estado Parte, presidido por um representante do Ministério da Educação. Ele poderia criar Comissões Técnicas Regionais (CTR) e Grupos de Trabalhos (GT) (MOMMA, 2001). Entre os grupos de trabalho criados, constituiu-se o do ensino de História e Geografia.

A criação do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) reconheceu a importância da educação como estratégia para o desenvolvimento de sua integração econômica e cultural. Nessa perspectiva, ao incorporar a dimensão educativa, o MERCOSUL abriu espaços para desenvolver projetos conjuntos, entre eles estava o desafio de pensar e revisar o que se aprende nas escolas e construir novas formas de abordá-los (VIARD, 1999).

1.3.1 Das propostas dos Planos de Ação do SEM ao ensino de História para a Educação Básica

As propostas de ação do SEM, na área da Educação Básica, tem sido sistematizadas através dos Planos de Ação. Estes planos se constituem como principais documentos que orientam os trabalhos referentes ao MERCOSUL Educacional. Eles sistematizam objetivos, áreas e linhas de ação; expõem as áreas estratégicas identificadas para o desenvolvimento de programas - subprogramas, linhas de trabalho e atividades que orientam os esforços, não somente para a Educação Básica, como também para a Educação Tecnológica e para a Educação Superior.

Os objetivos estratégicos do SEM dão ênfase aos problemas fundamentais compartilhados e às políticas educativas nacionais. O SEM considera as escolas do MERCOSUL como um espaço onde culturas regionais podem constituir-se e atuar no

sentido de uma efetiva consciência de integração regional²⁹. Para isto, o SEM estabelece como blocos³⁰ temáticos à Educação Básica:

- A aprendizagem como um processo cultural: Língua, História, Geografia, Cultura e Novas Tecnologias. A incorporação de projetos e atividades relativos ao ensino das Línguas, da História e da Geografia do Mercosul, que utilizem as novas tecnologias na educação, reconhecendo a importância da dimensão política dessas áreas para a integração regional.
- Melhoramento da qualidade da educação para todos, dando ênfase na aprendizagem e gestão participativa contextualizada. Esse processo está ligado à flexibilidade e pertinência curricular e a participação está vinculada à autonomia dos atores na construção das aprendizagens³¹.

O primeiro Plano de Ação do SEM foi aprovado em 1º de junho de 1992³², na cidade de Buenos Aires, na Segunda Reunião dos Ministros da Educação. Ele foi um plano trienal de educação - 1992-1994 - baseado em três programas centrais: formação da consciência cidadã favorável ao processo de integração; capacitação de recursos humanos para contribuir no desenvolvimento e compatibilização; e harmonização dos sistemas educativos (MERCOSUL, MERCOSUL/CMC/DEC. n° 07/92, 1992).

Estes três programas centrais do Plano Trienal de 1992 carregavam as finalidades de promover o ensino de português e espanhol, nos diversos níveis de ensino, promover estratégias de ensino para o nível básico e médio, como também buscar proposições de mecanismos jurídicos, administrativos e acadêmicos que viabilizassem a compatibilização dos sistemas educativos.

Em 1994, na cúpula de Ouro Preto, este plano trienal foi prorrogado por mais três anos. Foi neste período de prorrogação que teve início o trabalho de adequação dos

²⁹ Estes dados foram retirados do site <http://www.sic.inep.gov.br>, no link: Educação Básica. A consulta foi realizada em 20/07/2009, às 20h44min.

³⁰ Cabe destacar que estes blocos temáticos também estão inseridos no Plano Estratégico 2001-2005 do SEM.

³¹ Esta citação foi retirada do site <http://www.sic.inep.gov.br>, no link: Educação Básica. A consulta foi realizada em 20/07/2009, às 20h44min. Esta citação também está contida na Ata n°1/01, onde está redigido o Plano de Estratégias 2001-2005.

³² Esse plano é apresentado no anexo 1.

currículos do Ensino Fundamental e Médio dos Estados Partes. Foi também neste período que tiveram início as atividades do grupo de trabalho do ensino de História e Geografia.

De acordo com Saraiva (In MARFAN³³, 1998), em 21 de dezembro de 1993, na cidade de Brasília, durante a V Reunião de Ministros da Educação, foi realizado um trabalho preliminar de discussão sobre os conteúdos mínimos de História, sobre os esquemas conceituais e os critérios metodológicos que orientariam a inclusão de conteúdos específicos de cada país nas reformas curriculares dos demais países.

De 28 de fevereiro a 1º de março de 1994, em Buenos Aires, na primeira reunião de especialistas, foi acordada a produção de módulos de História, que deveriam ser redigidos pela Comissão Técnica Nacional Argentina do MERCOSUL Educacional, a partir de materiais e recomendações que fossem encaminhados pelos respectivos países. Os resultados desse trabalho foram enviados, em forma de “rascunho”, pelo Ministério da Educação da Argentina, para os demais países.

Ainda no ano de 1994, no mês de agosto, em Buenos Aires, foi assinado o “Protocolo de integração educativa e reconhecimento de certificados, títulos e estudos de nível não técnico”, que também previa a incorporação gradativa dos conteúdos curriculares mínimos de História, de cada um dos países do MERCOSUL, “organizados por meio de instrumentos e de procedimentos acordados pelas autoridades competentes de cada um dos países signatários” (SARAIVA, In MARFAN, 1998, p. 17).

Na VII Reunião de Ministros da Educação dos Países do MERCOSUL, realizada em Ouro Preto, no dia 09 de dezembro de 1994, foi registrado o compromisso de concluir o trabalho de redação dos módulos de História, para o primeiro semestre de

³³ O texto de Saraiva, assim como as demais discussões das mesas-redondas do Primeiro Seminário de Especialistas do Ensino de História e Geografia, foram organizados e publicados por Marilda Almeida Marfan.

1995. No entanto, a reunião³⁴ dos delegados, que subsidiava e preparava a agenda para a Reunião dos Ministros, avaliou os módulos e concluiu que os mesmos não poderiam ser aplicados, por entender que era uma pretensão muito elevada querer impor, sem uma discussão articulada com setores da sociedade, professores e especialistas nacionais, conteúdos não acordados pela via interna de discussão. Neste sentido, a posição do Brasil foi fundamental durante a reunião, ao apresentar, também, o caráter diversificado dos sistemas educacionais de cada país, uma vez que, no caso brasileiro, a descentralização educacional tornaria o módulo de História apenas uma peça recomendatória.

Além deste aspecto exposto pelo Brasil, o texto dos módulos, preparado pelos especialistas argentinos, apresentou problemas no ângulo da abordagem. Segundo Saraiva (In MARFAN, 1998), ele era marcado pelo nacionalismo historiográfico de cada país.

Diante desta complexidade para a adoção dos módulos, encaminhou-se uma nova proposta para o trabalho dos especialistas de História. Foi proposto que - com base nos conteúdos mínimos que haviam sido sugeridos no seminário de especialistas, ocorrido anteriormente em Buenos Aires - esses conteúdos fossem encaminhados e servissem como elementos de apoio no processo de discussão dos parâmetros curriculares nacionais, que estavam em andamento em todos os países que integram o MERCOSUL.

Esta nova proposta para o trabalho dos especialistas, além de possibilitar o avanço metodológico no tema, também possibilitou que fosse proposto um quadro contextualizador para a inserção gradual de conteúdos de História na perspectiva de integração. Dessa forma, em outubro de 1995, em Brasília, na reunião de especialistas

³⁴ Saraiva (In MARFAN, 1998) descreve que esta foi a XIV Reunião do Comitê Coordenador Regional do Setor Educacional do MERCOSUL.

em que se discutiu esta nova proposta, foi redigido o documento “Para uma História e uma Geografia da Integração Regional”.

Em relação a este documento, Saraiva (In MARFAN, 1998, p. 19) observa que:

A preocupação dos especialistas, em Brasília, era vincular a dimensão da construção de uma consciência social favorável ao processo de integração por meio do estímulo ao debate da história regional do Prata, do envolvimento dos quatro países em uma matriz histórica que tem muito em comum, a superação dos nacionalismos históricos. A cautela para não impor conteúdos excessivamente fechados levou a que o documento discutisse a “coexistência dos aspectos compartilhados e dos que conferem características e dinâmicas particulares a cada uma dessas sociedades”.

Como princípios e atitudes que foram sugeridos na discussão dos conteúdos mínimos de História em cada um dos países do MERCOSUL, Saraiva destaca a ampliação das visões restritivas do ângulo nacional a partir do enfoque regional, sustentado na solidariedade, na integração e na globalização e a vinculação dos processos nacionais e regionais nas suas dimensões sócio-histórica e socioespacial diante do contexto internacional.

Entre os eixos comuns para o desenvolvimento dos conteúdos específicos correspondentes em cada país, o documento trouxe 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.

Se a proposta de conteúdos mínimos, encaminhada pelos especialistas em História do MERCOSUL, serviu como elemento de apoio, no processo de discussão dos parâmetros curriculares nacionais de cada país, e se estes foram inseridos ou não nestas propostas, veremos no próximo capítulo, quando discutirei a inserção dos conteúdos da América Latina nos currículos nacionais do Brasil e da Argentina. No entanto, o que notei, nos demais planos de ação do SEM e nas discussões que foram sendo realizadas

pelos especialistas em História, durante os seminários que aconteceram posteriormente, foi a preocupação e a insistência de que o ensino de História da educação básica dos países signatários veiculasse conteúdos que estimulassem uma integração regional, uma consciência histórica comum e um ensino menos prejudicial na relação com o “outro”.

1.3.2 – A participação dos especialistas no GT de História e Geografia

Ainda no período de atuação do primeiro Plano de Ação do SEM, ocorreu, em 1997, o primeiro seminário de especialistas no ensino de História e Geografia³⁵. Este seminário apresentou discussões em duas mesas-redondas e sistematizou recomendações sobre o enfoque regional, nas atuais propostas curriculares dos países do MERCOSUL, sobre os temas comuns aos países do mercado, no ensino de História, e sobre os livros didáticos e as novas tecnologias no ensino de História, dentro de uma perspectiva regional.

No que se refere à primeira mesa-redonda, a proposta do tema foi a trajetória e as perspectivas da história no MERCOSUL. A especialista argentina, Silvia Finocchio, (In MARFAN, 1998) destacou que, no contexto das atuais transformações culturais, o que tem chamado a atenção no processo de globalização é a aceleração dos fluxos culturais, gerando mudanças de percepção das categorias de tempo e de espaço.

Diante desta dinâmica cultural e das mudanças na percepção de tempo e espaço, Finocchio (In: MARFAN, 1998) questionou de que maneira o ensino de História poderia contribuir para a democratização da integração em termos culturais. Nesse sentido, como resposta a esta pergunta, a autora considera importante refletir a respeito da função da História no contexto do MERCOSUL; divulgar o que foi produzido de conhecimentos históricos sob uma perspectiva regional; definir conteúdos escolares que

³⁵ O Seminário foi promovido pelo SEM e teve a participação de especialistas das áreas de História e Geografia da Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai.

sejam legitimados por essa produção; advertir sobre os problemas com a circulação de livros e o estado de pobreza das bibliotecas em relação a esta temática e, por último, ela propõe a formação de redes de profissionais de diversos tipos.

O representante brasileiro, José Flavio Sombra Saraiva (In MARFAN, 1998), ao analisar, como já citado anteriormente, a trajetória do campo da História no MERCOSUL até a realização do primeiro seminário regional, sinalizou a existência de alguns problemas que precisavam ser tratados, a fim de que as discussões pudessem ser desenvolvidas no decorrer dos anos consecutivos.

Saraiva (In MARFAN, 1998), em primeiro lugar, indica como problema a falta de uma estratégia comum aos quatro países, quanto ao papel da educação histórica no processo de formação de uma consciência histórica comum. Para o autor, a dimensão utilitária, que se tentou dar aos módulos, indica que a visão meramente funcional tentou impor-se frente à tarefa de ampliação do horizonte da discussão sobre o tema.

Ao pensarmos no significado dado por Rüsen (2001), ao falar sobre consciência histórica, vemos que este autor descreve que ela é o local em que o passado é levado a falar; e ele fala por causa da carência de orientação da vida prática atual diante de suas intensas experiências no tempo. Assim, o homem só pode viver no mundo, só consegue relacionar-se com a natureza, “com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim, interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão”. (RÜSEN, 2001, p.59).

Tomando o significado dado por Rüsen (2001) para consciência histórica, podemos pensar que a formação de uma consciência histórica comum, indicada por Saraiva, tem a pretensão de que o papel da educação histórica seja dar identidade aos sujeitos latino-americanos, fornecendo-lhes uma dimensão temporal e uma orientação para guiar suas ações.

Partindo para os demais problemas sinalizados por Saraiva (In MARFAN, 1998), este indica, em segundo lugar, a ausência de uma resposta satisfatória para a pergunta acerca das razões que alimentam a revisão da história dos países envolvidos no movimento de integração regional no MERCOSUL. Segundo o autor, apesar das fortes doses nacionalistas ainda presentes, e do desconhecimento que os países têm acerca dos textos disponíveis, dos livros didáticos e dos resultados de pesquisas acadêmicas no campo histórico, existem tradições historiográficas nos quatro países que, embora ainda estejam isoladas, poderiam ser aproximadas pela via do intercâmbio de professores e de especialistas.

Em terceiro lugar, Saraiva (In MARFAN, 1998) expõe, como um problema, a exagerada tendência, nos enfoques integracionistas, para a acomodação e silêncio dos conflitos históricos em favor da construção de uma imagem romântica e necessária para a integração. Segundo o autor, é necessário tanto perceber que não existe uma história neutra, como também não cair na infeliz ideia de dividir a história dos povos dos quatro países signatários em antes e depois do MERCOSUL.

Para Saraiva (In MARFAN, 1998, p. 21), as novas experiências de discussão dos currículos, que estavam sendo realizadas nos países, poderiam ser uma experiência interessante de ser observada. Afinal,

[...] o Mercosul e a própria América Latina são somente capítulos em uma multiplicidade de processos históricos regionais, locais e internacionais que não podem ser desvinculados uns dos outros sob o risco de estarmos produzindo, para os nossos alunos, uma história excessivamente paroquial.

Em quarto e último lugar, Saraiva (In: MARFAN, 1998, p. 22) não indica necessariamente um problema, mas pensa que há duas maneiras de se tratar a História no processo negociador da educação do MERCOSUL:

Na primeira, a educação é o centro civilizador e empreendedor de uma utopia viável que vê na inclusão de uma nova história e de uma nova geografia nas salas de aula e nos livros didáticos uma oportunidade original de desenvolver social e culturalmente os povos da região e de estimular, em nossos alunos, a adoção de atitudes críticas diante das modernizações conservadoras e da desidentificação das nações e dos valores da solidariedade. Na segunda, a história e a geografia servirão apenas para conservar a dominação, para descaracterizar as nações e um mero instrumento de divulgação de oportunidades de mercado, do fetiche da globalização desinteressada pela formação ética e humana dos nossos filhos.

O último texto escrito, referente a esta primeira mesa-redonda, foi o da uruguaia Adela Pereyra (In MARFAN, 1998). Ela delineia que os educadores, mestres e professores dos países envolvidos no MERCOSUL têm o desafio de procurar enfoques, estratégias e ações que fomentem e possibilitem a integração que estes quatro povos têm decidido realizar. Não se trata mais de formar os cidadãos nacionais de cada Estado, mas se trata de formar o cidadão inserido no processo de globalização, sendo capaz de manusear e integrar simultaneamente as diversas dimensões espaciais e temporais.

Quanto à segunda mesa-redonda, esta procurou levantar, apresentar e discutir as tendências da produção historiográfica observada nos países do MERCOSUL, em busca de novas possibilidades e estratégias de abordagem regional, tanto no campo da pesquisa, como no do ensino, em curto, médio ou longo prazo.

Com esta pequena introdução, a respeito do que seria discutido na mesa-redonda, ficam evidentes as diferenças existentes entre as duas mesas redondas. Enquanto na primeira foi possível ver que as questões apareciam como desafios, na segunda, as questões, que serão expostas nos parágrafos seguintes, desenvolveram-se em torno das ações que poderiam ser viabilizadas.

Nesta mesa-redonda, o argentino Alejandro Eujanian (In MARFAN, 1998) sinalizou que o que tem caracterizado as tradições historiográficas na América do Sul vem sendo o escasso diálogo entre as mesmas. Ele destacou, como problema mais

grave da ausência deste diálogo, a pobreza observada na circulação das produções realizadas por cada país, especialmente no que se refere à produção brasileira, pois são muito poucos os livros de historiografia brasileiros traduzidos para o castelhano.

Para Eujanian (In MARFAN, 1998), os motivos prováveis para a abertura dessa brecha, na trajetória dos países latino-americanas, são, em primeiro lugar, a juventude de alguns Estados Nacionais que fundaram sua legitimidade, soberania e sua ideia de cidadania baseados na ênfase às diferenças culturais, políticas, sociais e étnicas que os diferenciam, especialmente, entre os países limítrofes, que apresentam um passado próximo de confrontos e vivenciam uma série de problemas fronteiriços na atualidade. Em segundo lugar, a própria historiografia privilegiou, desde a segunda metade do século XIX, a função central de outorgar a estes Estados um passado cujas raízes estariam na colônia. Por último, surge a necessidade de atender às diferenças que existem entre os diversos países, com respeito às suas respectivas bases institucionais e práticas profissionais. Neste último, o autor cita como exemplo a escassa autonomia sofrida, por algumas instituições acadêmicas, em relação ao Estado, como no caso da Argentina e do Brasil, o que provocou efeitos desastrosos para a continuidade das pesquisas, bem como para a formação de recursos humanos.

Frente a estes motivos, citados no parágrafo anterior, Eujanian (In MARFAN, 1998) entende que o desafio que se tem pela frente é o de refletir sobre o modo em que circula o nosso saber, bem como sobre a função social do nosso conhecimento.

A especialista brasileira Heloisa Reichel (In MARFAN, 1998), numa tentativa de avaliar as abordagens presentes na produção historiográfica do MERCOSUL, enfatizou a presença de um forte viés nacionalista, a separação entre as histórias das áreas de colonização portuguesa das de colonização hispânica, e, o predomínio de uma

história política que privilegia - no que se refere às relações internacionais - os conflitos e as disputas que existiram entre os países que integram o bloco regional. Para Reichel,

[...] é necessário estimular as abordagens comparativas e as temáticas que possibilitem a identificação de traços de identidade comuns ou de aproximação entre os países, em vez de narrar uma história delimitada pelos limites geopolíticos do Estado-nação e pelos antagonismos e diferenças que marcaram as relações entre os mesmos. (In MARFAN, 1998, p. 55)

Para o uruguaio Alberto Ferré (In MARFAN, 1998), o horizonte, a partir do qual se poderia fazer a história inclusiva dos quatro países do MERCOSUL, seria o contexto da América Latina como um todo, dentro da perspectiva de sua atualidade dinâmica e da perspectiva de suas raízes.

Diante destas questões, levantadas nas mesas redondas do I Seminário, localizei, nas últimas páginas do texto organizado por Marfan (1998, p. 11, 12), a descrição de outra proposta dos temas comuns para o ensino de História dos países que integram o MERCOSUL, selecionados pelo grupo de trabalho:

1. Estudo histórico das diversas etnias.
2. Fronteiras com espaço de intercâmbio e isolamento.
3. Passado colonial na perspectiva de estudos comparados.
4. Estudo dos conflitos entre Estados nacionais numa perspectiva regional.
5. As ditaduras militares recentes na América Latina e os circuitos do exílio.
6. A produção cultural numa perspectiva histórica.

O questionamento, que nos perpassa frente a estes temas indicados e descritos acima, é que os mesmos foram discutidos e descritos em 1997, quando a proposta curricular da Argentina já havia sido publicada e a do Brasil estava sendo publicada naquele mesmo ano. Seria possível pensar que esses temas selecionados chegaram ou chegam às escolas, através dos livros didáticos, ou através da formação inicial ou

continuada do que os professores têm transmitido em sala de aula aos alunos?

Em 20 de junho de 1996, os ministros da Educação dos Estados Partes definiram, para o período de 1998-2000, as áreas prioritárias para o desenvolvimento de programas e projetos durante este triênio, as estratégias para a implementação de atividades e as linhas programáticas que orientariam a elaboração de projetos e as metas a serem cumpridas neste período.

Esse plano³⁶ teve como áreas prioritárias o desenvolvimento da identidade regional - por meio do estímulo ao conhecimento comum e a uma cultura de integração - a promoção de capacitação de recursos humanos e a melhoria da qualidade da educação. Em relação à área prioritária de desenvolvimento da integração regional, o Plano Trienal apresentou sete linhas programáticas para favorecer um ordenamento das atividades. Dentre estas linhas, se destaca “a implementação de programas que privilegiem a perspectiva regional na aprendizagem da História e da Geografia”. (MERCOSUL EDUCACIONAL, Plano Trienal de Educação 1998- 2000. Acta nº09/96, 1996, p. 05).

O Plano trienal 1998-2000 ainda estabeleceu, especificamente, para o ano 2000, algumas metas que possibilitassem avaliar os avanços que foram registrados quanto aos objetivos fixados pelo Plano. Entre as linhas de ação e as áreas prioritárias estabelecidas nestas metas, estava a compatibilização de aspectos curriculares e metodológicos, a partir de uma perspectiva regional, incluindo o desenvolvimento de proposta de metodologia e de produção de materiais acadêmicos, pedagógicos e didáticos para o ensino da História e da Geografia.

No balanço geral deste documento, exposto no Plano Estratégico 2001-2005, está descrito que foram projetadas e implementadas estratégias para o ensino de História

³⁶ Esse plano é apresentado no anexo 2.

e Geografia, em uma perspectiva regional. De fato, durante a gestão deste Plano de Ação, foi realizado o II Seminário Bienal sobre o Ensino de História e Geografia, na cidade de Montevideu, nos dias 30 de novembro e 01 e 02 de dezembro de 1999. Os trabalhos apresentados sobre o Ensino de História foram divididos em três grupos de trabalho intitulados, “História e Memória”, “Investigações sobre a Didática da História” e “Propostas sobre experiência de aula no Ensino de História”. Do grupo de trabalho “História e Memória”, a pesquisadora argentina Liliana Cattáneo sinaliza que não há desconhecimento no fato de que, na América Latina, os estados nacionais embarcaram em um duplo processo de invenção e celebração de seus próprios passados, desdenhando tanto a dimensão de uma identidade regional como as identidades locais anteriormente construídas.

A autora entende que é preciso evitar cair na falácia de considerar que, uma vez levantado o véu dessas histórias nacionais artificiais, apareceriam às autênticas histórias das sociedades latino-americanas. Para ela, levar em consideração essa circunstância possibilita a decisão política de consolidar os intercâmbios necessários de investigadores e docentes nos países da região, que promovam o ensino de uma história menos prejudicial ao outro e insista na elaboração de materiais didáticos que abandonem a celebração das supostas glórias do passado da nação e se inscrevam num horizonte mais aberto.

Tratando a respeito do Brasil, a especialista brasileira Kátia Baggio descreve que, a necessidade de construir e fortalecer uma identidade nacional, levou muitos historiadores, cientistas sociais e ensaístas a reforçar as nossas diferenças em relação aos demais países americanos. Este distanciamento, de certa maneira, foi incorporado pela sociedade brasileira, por isto, a identificação dos brasileiros como latino-americanos é fluida, variável, mais ou menos presente, dependendo das circunstâncias e

do momento histórico. Para Baggio, não há dúvida de que as diferenças são, em geral, mais destacadas do que as similitudes. “A América Hispânica - vista a partir de olhares brasileiros - é uma ‘outra’ América, ainda que façamos parte deste todo complexo e contraditório denominado América Latina” (II Seminário Bienal “O Ensino de História e Geografia no Contexto do MERCOSUL”, 1999, p.18). No entanto, a autora observa que, a despeito da construção de uma memória, que insistiu no distanciamento entre o Brasil e os países hispano-americanos e caribenhos, há um avanço significativo no que diz respeito às pesquisas na área de história latino-americana no Brasil, que se deve tanto pela criação, em 1993, da Associação Nacional de Pesquisadores de História Latino-Americana e Caribenha - ANPHLAC, cujos objetivos são o estímulo e a divulgação dos trabalhos historiográficos produzidos no Brasil acerca da história latino-americana e caribenha, como pelos programas de pós-graduação que têm sido de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa historiográfica no Brasil nas últimas décadas.

Ainda dentro do grupo de trabalho sobre o tema da “História e Memória”, os especialistas uruguaios Alberto Ferré, Pedro Gatti e Barbara Díaz observam que, hoje, o Cone sul americano se encontra na encruzilhada da integração, pois existe um acordo quanto à importância dessa integração, porém, surgem problemas para instrumentá-la e para definir que tipo de integração se quer construir. Para esses especialistas, a história tem uma resposta a essa questão, que está no fato de que a integração é, na realidade, uma reintegração, um retorno à antiga unidade americana. Estudar essa antiga unidade leva a rastrear as origens, a conhecer adequadamente a unidade de herança multicultural, para que assim se possa começar a forjar um projeto de inclusão daquilo que é comum.

FERRÉ et al conclui o texto observando, em primeiro lugar, que conhecer e valorizar aquilo que é próprio de cada comunidade é uma premissa indispensável para o mútuo conhecimento e, em segundo lugar, que, para o enriquecimento comum, um projeto de ensino de História, formulado por meio dessas premissas, redundará no resgate revitalizador e coerente do nosso ser americano.

Já dentro do grupo de trabalho sobre a “Investigação da Didática de História”, a historiadora brasileira, Circe Bittencourt, fez um levantamento das pesquisas realizadas no Brasil - na área de ensino de História, na última década do século XX - e sinalizou a existência de poucas pesquisas a respeito do ensino de História da América Latina e do MERCOSUL. Para Bittencourt, a pouca produção de pesquisas sobre estes temas poderia ter suas raízes em épocas anteriores, quando as necessidades mais urgentes levaram alguns historiadores a se dedicar à discussão da identidade nacional.

Ainda neste grupo de trabalho, a pesquisadora Adela Pereyra destacou, em pesquisa realizada com os professores da rede pública de ensino básico no Uruguai, que, entre eles, há um desconhecimento a respeito do ensino de História dos demais países que compõem o MERCOSUL e não há uma percepção a respeito do MERCOSUL como uma etapa para chegar a uma integração latino-americana. Nesse sentido, Pereyra enfatiza que a abordagem do tema da integração parece ser uma transversalidade que deve romper as fronteiras das disciplinas, necessitando estar sempre presente nas futuras programações do grupo de trabalho.

No que se refere ao grupo de trabalho que discutiu as “Propostas sobre experiência de aula no Ensino de História”, as especialistas brasileiras, Maria de Fátima Sabino Dias e Maria José Reis, expuseram a respeito do Acordo de Cooperação entre o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil e a Escola Superior de Comércio Manuel Belgrano, da Universidade Nacional de

Córdoba/Argentina, iniciado em novembro de 1992. Segundo Dias e Reis, este Acordo, conhecido no Colégio de Aplicação como “Projeto Córdoba”, promove o Intercâmbio Cultural de alunos e professores de ambas as instituições de ensino. Assim, para este Projeto, “ver o outro”, conhecê-lo, valorizá-lo na sua realidade e refletir sobre o diálogo entre as culturas, tem se apresentado como mais um desafio para o cotidiano das duas escolas, em função dos inúmeros desdobramentos que se colocam na prática e na consecução dos objetivos específicos do Intercâmbio.

Para além do intercâmbio, o Projeto Córdoba realizou encontros com os professores e um mini-curso com o objetivo de trazer discussões teórico-metodológicas com professores da área de geografia ou de disciplinas afins. No que se refere ao campo da pesquisa, Dias e Reis descrevem que o Projeto Córdoba está elaborando um diagnóstico de como ocorreu o ensino de História da América, em ambos os países, no período de 1985 a 1995. Com este diagnóstico, pretende-se rever a interpretação que fazemos sobre nós mesmos e sobre os “outros” latino-americanos e contribuir para eliminar as distorções, freqüentemente existentes nas histórias nacionais, que geram preconceitos e hábitos discriminatórios, bem como para formar uma consciência cidadã, que transcenda a nação e estimule a integração cultural entre Brasil e Argentina.

Os pesquisadores uruguaios Hilda Malán, Schubert Barragán e Silvana Casero expõem a respeito da Educação Patrimonial, tomando o conceito de que a Educação Patrimonial não diz respeito somente ao patrimônio material, mas, se trata também de um patrimônio ético que estabelece alguns valores como os princípios universais de solidariedade, democracia, justiça social, paz, tolerância, etc. Nesse sentido, os autores compreendem a importância de incluir a Educação Patrimonial como um conteúdo curricular transversal, nos diferentes níveis da educação básica, porque ela permite o desenvolvimento e a discussão de valores que promovam a formação de uma

consciência “Mercosuliana”, que é uma responsabilidade de todo o corpo docente e dos educandos dos países associados.

Assim, do II Seminário Bienal, os especialistas da área de História levantaram algumas conclusões:

- É necessário impulsionar investigações históricas compartilhadas, sobre os temas comuns acordados no primeiro seminário;
- Realizar estágios de docentes e estudantes procedentes de diferentes países que integram o MERCOSUL;
- Implementar um banco de dados sobre produções historiográficas, centros de investigação, investigadores, linhas de investigação, referentes à história da América Latina;
- Promover intercâmbios anuais de experiências dos docentes com os temas comuns, como migração, fronteiras vivas e móveis, as ditaduras militares e a passagem pela via democrático-republicana e as questões étnicas indígenas;
- O MERCOSUL Educacional deve difundir seus avanços por distintos meios, para estabelecer questões relativas à educação para a inclusão, na agenda dos grupos de professores.

Com estes dados levantados, percebemos que, tanto no primeiro seminário, quanto no segundo, persiste o tema da formação de redes de profissionais e do fortalecimento de intercâmbios de investigadores e docentes. Gadotti (2004, p. 7) observa que “tradicionalmente” a cooperação e a integração entre os países em relação à educação, à ciência, à tecnologia e à cultura tem sido predominante no ensino superior, sendo as universidades as maiores beneficiadas na cooperação entre os países da América Latina. Mas este autor prossegue descrevendo que, mesmo havendo esta

integração acadêmica, vários pontos precisam ser aprofundados e, entre eles, está “a produção de material didático imbuído do espírito de integração que, por exemplo, aprofunde o conhecimento de nossas culturas e nossa história comum”.

Nesse sentido, tais percepções dos limites entre os intercâmbios dos investigadores e docentes e a percepção da necessidade do aprofundamento da integração acadêmica - que é o lugar onde se dá a formação inicial e continuada dos professores da educação básica – leva-nos a pensar, num primeiro momento, que o que se veicula sobre a América, no ensino de História das últimas séries da educação básica, é fruto muito mais das permanências do que das mudanças inseridas na cultura escolar.

Um outro Plano de Ação do SEM foi aprovado em 28 de junho de 2001³⁷, na cidade de Assunção, no Paraguai, na XX Reunião de Ministros da Educação. De acordo com a ata desta reunião, o Plano Estratégico 2001-2005 foi elaborado pelo Comitê Coordenador Regional com as Comissões Regionais Coordenadoras de Áreas.

O Plano apresentou, em sua introdução, a redefinição da Missão do SEM, após dez anos de criação do MERCOSUL. Os Ministros da Educação redefiniram como missão do SEM

contribuir a los objetivos del MERCOSUR conformando un espacio educativo común, estimulando la formación de la conciencia ciudadana para la integración, la movilidad y los intercambios con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respecto a la diversidad cultural de los pueblos de la región. (MERCOSUL EDUCACIONAL, Plano Estratégico 2001-2005, ata n° 1/01, 2001 p. 02).

O Plano também fixou metas que levassem em conta os projetos a serem executados na Educação Básica. Para o ensino de História e Geografia, foi fixada como meta a implantação de um curso de capacitação regional para professores de História e

³⁷ Esse plano é apresentado no anexo 3.

Geografia e o desenvolvimento de seminários bienais sobre o ensino de História e Geografia, integrando docentes de outras áreas.

As duas metas propostas pelo Plano de Ação para o ensino de História e Geografia foram parcialmente cumpridas. Já o balanço geral desse plano, descrito no Plano do SEM 2006-2010, menciona, como meta alcançada, apenas a realização do encontro dos especialistas do ensino de História e Geografia.

Em setembro de 2001, ocorreu o primeiro curso de capacitação regional na cidade de Buenos Aires, com a participação de sessenta docentes argentinos, que participam do “Projeto de Fortalecimento Profissional de Capacitadores”³⁸, doze docentes que ensinam História, Geografia ou Ciências Sociais, nos sistemas educativos dos demais estados membros do MERCOSUL e três especialistas dos estados países membros: Adela Pereyra – do Uruguai, Avelino Romero Pereira – do Brasil e Ariel Denkberg – da Argentina.

Entre os dias 22 e 24 de agosto de 2002, ocorreu o III Seminário Bienal de História e Geografia, na cidade de Buenos Aires³⁹. Tratando-se do que foi exposto neste Seminário, a pesquisadora uruguaia Bárbara Díaz relatou, em seu texto, que o papel da História na formação de cidadãos para a integração necessita de um enfoque histórico que colabore notavelmente com esta formação:

[...] por un lado, realizando una labor positiva de estudio de proyectos integradores, de sus raíces, sus dificultades, sus logros; por otro, haciendo un estudio crítico del proceso de formación del Estado-nación para valorar en qué medida ello ha constituido y constituye aún hoy una rémora a la integración. (CENTRO INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN. III Seminario sobre la Enseñanza de la Historia y de la Geografía, 2002, p. 05).

³⁸ Segundo o “Informe 1era Pasantía Regional sobre la enseñanza de la historia y la geografía en la perspectiva de la integración”, estes 60 docentes desempenham o trabalho de capacitores na EGB3 e Polimodal (nível médio/secundário) junto ao “Projeto de Capacitação Centrada na Escola”.

³⁹ Este Seminário ocorreu, como previsto pelo Plano Estratégico 2001-2005, muito embora não haja indicativos da participação de especialistas de outras áreas neste seminário.

Díaz sinaliza que, para que isto ocorra, é necessário considerar este processo em sua dimensão ética, pois, uma integração supõe mudança no comportamento das pessoas e exige dos cidadãos o desenvolvimento de novas atitudes, novos hábitos e valores, que fomentem a amplitude de horizontes e a abertura para a diversidade.

Ariel Denkberg, da Universidad de Buenos Aires, analisa a questão do ensino de História e de Geografia na formação de uma cidadania crítica, que respeite a diversidade nos processos de integração regional. Segundo ele, 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.

A pesquisadora María Elena Caillet Bois, da Universidad Nacional de Córdoba, na Argentina, pontuou que, uma das formas utilizadas para colonizar a história, tem sido a apresentação de periodizações que, de alguma maneira, evitariam o olhar sobre a América Latina e priorizariam o olhar sobre uma periodização europeizante⁴⁰.

Bois entende que o modo de contribuir para a descolonização da história deveria ser por intermédio de periodizações personalizadas que permitissem o enfoque centrado na América Latina. Estas periodizações poderiam mostrar os problemas compartilhados pelas nações, insistindo nas singularidades, sem se esquecer de inseri-las no contexto mais amplo, de modo que “*cuestiones como el imperialismo, o las consecuencias de la*

⁴⁰ Citron (1990) expõe esta mesma preocupação, ao tratar do ensino de História na França e questiona se a história continuará a existir na sua forma eurocêntrica e institucional, seguindo as normas de um positivismo que confunde um enunciado particular com uma verdade que se coloca como absoluta. Para esta autora, a manutenção da ordenação ocidental do passado, nas escolas, não leva em conta nem a pluralidade dos sujeitos e nem a dos espaços-tempo. Ela garante os genocídios culturais e as destruições realizadas pelo Ocidente, como as cruzadas, os massacres aos índios e o tráfico dos negros, em nome da sua superioridade religiosa e intelectual.

segunda revolución industrial, las guerras mundiales etc, puedan verse, no como un problema específico de cada país, sino como un problema común” (III Seminario sobre la Enseñanza de la Historia y de la Geografía, 2002, p. 06).

De acordo com Bois, isto exigiria um novo olhar, a partir da educação, que deveria estar centrado em três eixos:

- *Necesidad de descolonizar la historia.*
- *Desmitificar el antropocentrismo reinante.*
- *Educar para la comprensión.* (CENTRO INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN. III Seminario sobre la Enseñanza de la Historia y de la Geografía, 2002, p. 02).

Bois propõe, então, apresentar uma periodização diferente, que permita trabalhar a descolonização e possibilite a recuperação do corpo disciplinar válido que a sociedade reconhece no presente. Para isto, ela considera que uma periodização deva basear-se nas trocas estruturais ou nas trocas de paradigmas que têm se sucedido através do tempo.

A pesquisadora divide a história latino-americana em quatro paradigmas: primeiros povoadores, imposição de novas pautas culturais, da independência política a novas independências e globalização. No estudo dos primeiros povoadores, parte-se da aparição do homem americano até a conquista, no século XV. No paradigma da “imposição de novas pautas culturais”, trata-se da destruição das formas de vida dos indígenas e o aparecimento de novos conceitos como conquista, cristianismo e aculturação.

No estudo da independência política a novas independências, Bois considera importante a influência das novas ideias advindas da Revolução Francesa e da Revolução Industrial Inglesa; a entrada dos países latino-americanos no mercado mundial, como provedores de matéria-prima – Argentina com a carne, Brasil com o café, Chile com o cobre; as guerras mundiais dando espaço para a industrialização -

conseqüentemente surgindo a burguesia industrial e a classe operária; o populismo, com o Peronismo na Argentina e o Vargasismo no Brasil; a abertura para o capital estrangeiro e a dívida externa; algumas tendências democráticas; os golpes militares no Brasil, na Argentina e no Chile, e, a recuperação democrática. O último paradigma pontuado por Bois é a globalização, que deve ser caracterizado por uma economia mundializada e o retorno à democracia.

Bois assinala que estes paradigmas não são os únicos que podem ser apresentados, pois também são possíveis outras projeções. Entretanto, a pesquisadora observa que esta forma de ensinar, *“sin dudas, permitirá a nuestros alumnos reconocerse como parte de la historia, y si bien no podrán hacerse cargo de la historia pasada, si podrán responsabilizarse de la historia por venir. Que no es poco para el mundo actual.”* (III Seminario sobre la Enseñanza de la Historia y de la Geografía, 2002, p. 9).

No que se refere ao último Plano do Setor Educacional do MERCOSUL 2006-2010⁴¹, este apresenta a visão, a missão, os objetivos e as linhas estratégicas, os princípios orientadores e as características das ações previstas para o período.

O Plano do SEM 2006-2010⁴², logo nas primeiras páginas do seu texto, reafirma a missão do Setor Educacional do MERCOSUL, que havia sido redefinida no Plano do SEM 2001-2005. Inserido neste Plano, no item VIII, está o Plano Operativo, contendo as metas, as ações e os resultados a serem obtidos neste período. Para a educação Básica, o Plano Operativo tem como metas, no que se refere ao Ensino de História, a:

- Conformación de una red virtual de especialistas de historia y geografía para intercambiar nuevas perspectivas y producciones complementarias vinculadas a los contenidos regionales comunes,

⁴¹ Este Plano foi aprovado na XXIX Reunião dos Ministros da Educação dos países do MERCOSUL, Bolívia, Chile e Venezuela, na cidade de Montevidéu, em 10 de novembro de 2005.

⁴² Esse plano é apresentado no anexo 4.

- *Inclusión de contenidos comunes que favorezcan la integración regional prioritariamente en el trayecto de la educación básica,*
- *Difusión de los productos de los Seminarios realizados de Historia y Geografía en la página web del SIC⁴³.* (MERCOSUL EDUCACIONAL, Plano del SEM 2006-2010, Acta nº2/05, anexo IV, 2005).

As ações, definidas para o cumprimento destas metas, foram: designar um especialista em História e Geografia de cada país para participar do foro virtual e definir uma coordenação do mesmo; produzir documentos sobre os conteúdos regionais comuns que contemplassem produções orientadas para novas visões, particularmente da história contemporânea; apresentar os conteúdos comuns de História e Geografia já contemplados nos programas vigentes; e, promover a incorporação de novos conteúdos associados às temáticas do MERCOSUL (MERCOSUL EDUCACIONAL, Plano del SEM 2006-2010, Acta nº2/05, anexo IV, 2005).

Como resultados a serem obtidos até o final do período contemplado no Plano SEM 2006-2010, estão a conformação de redes de especialistas em História e Geografia; a incorporação nos currículos do conhecimento de história e geografia regionais; a difusão e a disponibilização nas páginas da web do SIC dos materiais surgidos dos Encontros e Seminários Regionais de história e geografia; e a formação e a capacitação docente que contemple a temática da integração regional.

Sobre os resultados das ações propostas para esse período, recebi, da Assessoria Internacional, em Brasília, por intermédio de uma mensagem eletrônica, no dia 23/07/2009, a informação de que o V Seminário, previsto para ocorrer em Florianópolis, no ano de 2008, foi cancelado e adiado em duas ocasiões, em razão de sua desaprovação

⁴³ O SIC é o Sistema de Informação e Comunicação do MERCOSUL que, dentro do Plano Operativo, tem como uma de suas metas a criação e/ou a utilização dos espaços virtuais para publicar os materiais e produtos surgidos dos distintos encontros e seminários. Entre os resultados propostos no Plano para o SIC, está a difusão e a disponibilização nas páginas da Web, dos materiais surgidos nos encontros e seminários regionais de História e Geografia.

pelo Comitê Coordenador Regional (CCR). Segundo a assessoria, o seminário em questão não consta mais no cronograma do Setor Educacional do MERCOSUL.

Na redação do novo Plano de Ação do SEM 2011-2015, há, nas páginas iniciais, um balanço do Plano do SEM 2006-2010. No que se referem às metas, às ações e aos resultados obtidos pelo Plano do SEM 2006-2010, para o ensino de História dos países signatários do MERCOSUL Educacional, tal balanço não faz nenhuma referência a estas três frentes objetivadas para o ensino de História.

Feito este levantamento contextual sobre as tentativas de integração latino-americana, desde os processos de independências até a constituição do MERCOSUL e suas propostas para o ensino de História, vemos que esses processos de integração aconteceram baseados em contextos políticos e econômicos favoráveis a eles. Como já citado anteriormente, entre estes países, especialmente no que se refere ao Brasil e à Argentina, não houve, nos processos de integração, uma preocupação com a formação de uma identidade latino-americana que respeitasse a diversidade cultural. Nesse sentido, pode-se pensar que a constituição e a consolidação das identidades nacionais destes países podem ter sido um fator inibidor na formação da identidade latino-americana, uma vez que as identidades nacionais exprimem fronteiras que marcam o começo e o fim de uma comunidade (GUIBERNAU, 1997).

Entretanto, também vimos que o MERCOSUL, desde a sua constituição, preocupou-se com a educação, embora esta preocupação não possa ser considerada um fator isolado dos demais processos de integração, que vinham ocorrendo simultaneamente em outros continentes. A educação passou a ser um dos eixos importantes da transformação das economias e do perfil produtivo das integrações regionais.

Assim, percebo que o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) reconhece a importância da educação como estratégia para o desenvolvimento da integração regional, propondo políticas e encaminhamentos que viabilizem este processo. Os Planos de Ação do SEM têm colocado, em sua pauta, projetos e atividades sobre o ensino de História que viabilize uma integração regional. Os três seminários, realizados pelo Grupo de Trabalho do ensino de História e Geografia, fizeram parte destes projetos dos Planos de Ação.

Das discussões trazidas pelos especialistas nos seminários, percebi que as ações empreendidas em direção às áreas prioritárias foram contempladas no plano de 1992 - 1994, no que se refere à compatibilização dos sistemas educativos. Houve a preocupação do grupo de trabalho em incorporar conteúdos curriculares mínimos de História, de cada um dos países do MERCOSUL. Esta preocupação gerou a tentativa da produção de módulos de História comuns aos quatro países, a assinatura de um documento que previsse a incorporação gradativa dos conteúdos curriculares mínimos de História de cada país e, por fim, a redação, em 1995, de um documento que definia os eixos comuns para o desenvolvimento dos conteúdos específicos de cada nação - incluindo 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.

Isto, porém, não sinaliza um consenso no parecer dos especialistas de cada país. Isto é possível de ser visto pela posição contrária do Brasil em relação à utilização de módulos de História, uma vez que nosso país entende que cada Estado parte possui um caráter diversificado no sistema educacional.

Nesse sentido, estas diferenças também são sinalizadas nas discussões realizadas nos seminários, uma vez que o tema referente aos conteúdos curriculares permaneceu ao

longo desses encontros. No III Seminário, Bois traz a proposta de uma periodização baseada na troca de paradigmas. Nesta colocação, Bois insere uma série de conteúdos, como a pré-história americana, etnias indígenas, formação dos estados nacionais, populismo, processos de democratização, ditaduras militares, redemocratização e de globalização, que poderiam ser tratados, dentro do ensino de História, nas escolas dos países que participam do MERCOSUL.

Entretanto, mesmo observando as diferenças no parecer dos especialistas e as permanências das discussões sobre a questão da compatibilização de conteúdos mínimos de História de cada país, parece-me que, entre as ações empreendidas pelo grupo de trabalho em direção às áreas prioritárias dos Planos do SEM, estas foram as únicas que se efetivaram, através da geração de documento contendo eixos comuns para o desenvolvimento dos conteúdos específicos de cada país.

Outro aspecto que percebi, nas colocações dos especialistas, é que somente o tema da cidadania, presente no Plano do SEM 1992-1994, foi discutido por Díaz e Denkberg durante o III Seminário.

Aqui cabe também destacar que há semelhanças entre os temas abordados pelos pesquisadores no decorrer dos seminários. Além do tema da cidadania, discutido por Díaz e Denkberg, as questões da nação e do nacionalismo foram apresentadas por Díaz, Cattáneo e Reichel.

Sobre as demais discussões dos especialistas, durante os seminários, posso sinalizar que estas foram se modificando. Observei que os temas indicavam a preocupação de que o ensino de História do MERCOSUL veiculasse abordagens comparativas, que possibilitassem a identificação de traços de identidade comuns; que promovessem uma história menos prejudicial ao “outro”; que contemplassem a

integração social e o direito à diferença e à conformação de práticas políticas compartilhadas e a uma sociedade plural.

Podemos perceber, pelas discussões dos especialistas, que há uma necessidade de se pensar o ensino de História no âmbito da formação do bloco regional, mas também no interior de cada país. Para isso, é possível perceber que as discussões vislumbram a necessidade de se ampliar as visões restritas do ângulo nacional, para o ângulo regional, superando, assim, tanto uma visão eurocêntrica de história, como uma visão que denigre o “outro” latino-americano.

Diante destas percepções, busco refletir, durante o segundo capítulo, sobre os conteúdos da América Latina, que foram sendo veiculados nas propostas curriculares das propostas oficiais, implantadas na década de 1990, em decorrência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, no âmbito da reestruturação do Estado e no universo da tecnociência.

CAPÍTULO 2

AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS SOBRE CONTEÚDOS ESCOLARES QUE TEMATIZAM A AMÉRICA LATINA

O objeto da reflexão, neste capítulo, serão as propostas curriculares veiculadas a partir de 1995, no Brasil e na Argentina, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Brasil, e os *Contenidos Básicos Comunes*, na Argentina. A questão que se coloca é perceber quais os conteúdos que estão incluídos e os que têm permanecido, sobre a América Latina, nestas propostas curriculares, e se estes conteúdos refletem as mudanças que estão sendo propostas pelo Setor Educacional do MERCOSUL, através do grupo de trabalho (GT) do ensino de História.

Desse modo, desejo verificar quais conteúdos foram selecionados para o ensino de História da América Latina, nos currículos oficiais do Brasil e da Argentina, e se há semelhanças e diferenças entre estes documentos.

Ao pensar no que foi analisado no primeiro capítulo desta pesquisa, percebo que todas as tentativas de integração, ocorridas durante o século XX e parte do século XIX, estiveram atreladas aos interesses políticos e econômicos dos países envolvidos. Pude ver também que o MERCOSUL, desde sua formação, colocou em sua pauta a necessidade de incluir a educação e o ensino de História como um fator importante de formação e consolidação da integração. Entretanto, coube-me perceber e enfatizar, desde o início do capítulo, a preocupação que o Brasil e a Argentina tiveram com a construção e as tentativas de consolidação de suas nacionalidades.

Esta preocupação foi apontada tanto no parecer dado pelos delegados, na XIV Reunião do Comitê Coordenador Regional do Setor Educacional do MERCOSUL, que avaliaram e concluíram que os módulos de História eram inviáveis por terem sido

marcados pelo nacionalismo historiográfico de cada país, como foi apontada nas discussões expostas pelos especialistas do ensino de História, nos encontros do Grupo de Trabalho.

Assim, olhando para o que foi exposto no primeiro capítulo sobre a construção e as tentativas de consolidação das identidades nacionais no Brasil e na Argentina, compreendo também a importância de se refletir sobre a inclusão dos conteúdos latino-americanos no período em que se deu essa preocupação com os nacionalismos, para podermos perceber as permanências, as mudanças, as inclusões e exclusões, expostas durante este período e, posteriormente, nas propostas curriculares do Brasil e da Argentina, após a institucionalização do MERCOSUL.

Para isto, vou expor, neste capítulo, a veiculação dos conteúdos da América Latina em parte do século XIX e XX para, em seguida, analisar o que está proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Brasil, e nos *Contenidos Básicos Comunes*, na Argentina.

2.1 A AMÉRICA LATINA NO PROCESSO DE DEFINIÇÃO DOS CURRÍCULOS NACIONAIS DE HISTÓRIA

Durante o processo de construção de suas nacionalidades, percebemos que, tanto o Brasil como 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 que, como observa Chartier (1991), são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as fabricam.

Assim, os interesses dos grupos, que “fabricaram” as identidades nacionais nos dois países, vincularam a educação e o ensino de História a esse processo de construção, por entenderem que esses dois seriam instrumentos adequados para a disseminação e consolidação de uma identidade homogênea.

Mediante o que foi exposto nos parágrafos acima, realizei durante todo o primeiro ano do doutorado, 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, para ter uma ideia do lugar da América Latina no ensino de História, dentro das propostas curriculares no Brasil e na Argentina, durante este período em que se deu a construção de suas nacionalidades.

Todavia, constatei que não há tantas referências sobre a presença da América Latina, veiculadas neste período, sobre o ensino de História, mas o que foi encontrado possibilitará que possamos ver se há permanências, 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 parâmetros curriculares nacionais, do Brasil e da Argentina, sinalizam mudanças para a formação de uma identidade latino-americana.

Começando pelos conteúdos de História da América, nos currículos da educação básica no Brasil, estes 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 América⁴⁴ podem ser encontrados em propostas curriculares, em alguns momentos da trajetória educacional brasileira.

Retrocedendo à fase imperial brasileira até o início da década de 1930, constata-se que o Colégio Pedro II se constituía como o 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 os anos de 1850 e 1951. Desta coletânea, realizada por esses autores, foram recolhidos dados de dezoito documentos, que delineiam os conteúdos programáticos do período selecionado, sendo quinze deles elaborados para o Colégio Pedro II.

Para se ter uma ideia do que foi veiculado sobre a América Latina, entre os anos de 1850 a 1930, organizei, com base no levantamento realizado por Vechia e Lorenz (1998), três quadros apontando os conteúdos propostos sobre o ensino de História da América, no ensino secundário. (ver: Quadros 01, 02, 03).

QUADRO 1 - PROPOSTAS CURRICULARES DE 1850 A 1878

ANO	7º ANO	6º ANO	5º ANO	4º ANO
1850		História Moderna: Descoberta da América		
1856				História Moderna: - <i>México e América Central</i> : Épocas de sua independência; série de suas administrações e revoluções. - <i>América do Sul</i> : Geographia da

⁴⁴ Circe Bittencourt e Maria de Fátima Sabino Dias têm realizado, em suas pesquisas, apontamentos sobre este tema.

				América do Sul antes de suas revoluções para a independência; geographia successiva até o estado actual – Seus principaes governos, guerras e tratados.
1858				História Moderna: <i>Estados Unidos:</i> Guerra do México 1846-1848 <i>México e América Central:</i> épocas de sua independência; série de suas administrações e revoluções. <i>América do Sul:</i> Geographia da América do Sul antes de suas revoluções para a independência; geographia successiva até o estado actual – Seus principaes governos, guerras e tratados.
1862				
1877			História Moderna: Descobrimientos marítimos dos Europeus. A América e o Brazil. História Contemporânea: -Governo do General Rozas na Confederação Argentina. Governo de França e de Lopez no Paraguay. - Guerra do México. - Guerra do Paraguay.	
1878	História do Brazil: Descobrimiento da América por Cristóvão Colombo.		História Contemporânea: Emancipação das Colônias Espanholas; Guerra do México.	

FONTE: LIVRO “PROGRAMA DE ENSINO DA ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA”, 1998, p. 9, 33, 34, 48, 74, 86, 90.

QUADRO 2 - PROPOSTAS CURRICULARES DE 1882 A 1895

ANO	7º ANO	6º ANO	5º ANO
1882	<p>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 Uruguay (1864 a 1865). Intervenção indebita do ditador Francisco Solano Lopes. Guerra contra o Paraguay (1864 a 1870)</p>	<p>História Contemporânea: Emancipação das colônias espanholas; Guerra do México.</p>	
1892	<p>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 Uruguay (1864 a 1865). Intervenção indebita do dictador Francisco Solano Lopes. Guerra contra o Paraguay (1864 a 1870)</p>	<p>História Universal: A América – Exploração e conquista – México e Peru; Regimen colonial portuguez e Hespanhol; A escravidão na América; A emancipação da América Latina.</p>	
1893	<p>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 Uruguay (1864 a 1865). Intervenção indebita do dictador Francisco Solano Lopes. Guerra contra o Paraguay (1864 a 1870)</p>	<p>História Universal: A América – Exploração e conquista – México e Peru; Regimen colonial portuguez e Hespanhol; A escravidão na América; A emancipação da América Latina.</p>	
1895	<p>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 Paraguay; Guerra com a Banda Oriental na República Oriental do Uruguay (1864 a 1865). Intervenção indebita do dictador Francisco Solano Lopes. Guerra contra o Paraguay (1864 a 1870)</p>		<p>História Moderna: Descoberta da América; A América Colonial. México e Peru; História da Independência dos países da América; Principaes factos da história contemporânea da América.</p>

FONTE: LIVRO “PROGRAMA DE ENSINO DA ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA”, 1998, p. 103, 107, 121, 122, 141, 142, 154, 157.

QUADRO 3 - PROPOSTAS CURRICULARES DE 1898 A 1929

ANO	7º ANO	6º ANO	5º ANO	4º ANO
1898	<p>CURSO CLÁSSICO: <i>História Universal:</i> Os americanos do Norte e do Sul. <i>História do Brasil:</i> O programa é a recapitulação e desenvolvimento das matérias professadas no 6º ano.</p>	<p>CURSO REALISTA: <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 Paraguay; Guerra contra a República Oriental do Uruguay (1864 a 1865). Intervenção indebita do dictador Francisco Solano Lopes. Guerra contra o Paraguay (1864 a 1870)</p>		
1912			<p>História Universal: A América contemporânea.</p>	
1915			<p>História do Brasil: Luctas no Prata. Oribe e Rosas. Guerra do Paraguay.</p>	<p>História Universal: A América contemporânea; Guerra hispano-americana.</p>
1926			<p>História do Brasil: Guerra do Paraguay.</p>	<p>História Universal: hispano-americana.</p>
1929			<p>História do Brasil: Luctas no Prata – Oribe e Rosas; Guerra do Paraguay</p>	<p>História Universal: As civilizações pré-colombianas na América; Regimen colonial na América: as colônias hespanholas; Emancipação das colônias hespanholas da América - Os precursores - A obra de Simón Bolivar; As colônias do Prata – Belgrano e San Martin; Os impérios da América independente – O México e o Brasil; Guerra Hispano-americana.</p>

FONTE: LIVRO “PROGRAMA DE ENSINO DA ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA”, 1998, p. 179, 183, 190, 214, 215, 257, 258, 303, 304.

Quando olho as propostas curriculares expostas nos quadros, percebo 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 nestes currículos. Posso observar que temas como o “descobrimento” da América, os conflitos na região do Prata, os processos de independência e a Guerra do Paraguai estiveram presentes em quase todos os currículos. Nesse sentido, é possível dizer que os tópicos de estudo se centravam no tema da transformação das antigas colônias em Estados Nacionais, assim como é possível dizer que há 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 de 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 da História do Brasil, como indicado no quadro 04, no currículo do programa de 1931.

QUADRO 4 – PROPOSTA CURRICULAR DE 1931

	2º SÉRIE	3º SÉRIE	4º SÉRIE	5º SÉRIE
1931	<p>História da América e do Brasil: O descobrimento da América e do Brasil; Duas grandes civilizações americanas desaparecidas: os Aztecas e os Incas; 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</p>	<p>História da América e do Brasil: Os mais antigos vestígios do homem americano; Hipóteses sobre o povoamento da América; As grandes civilizações desaparecidas: azteca, maia- quiché, quíchua.</p>	<p>História da América e do Brasil: <i>Os processos coloniais dos espanhóis:</i> a redução, o repartimento e a encomienda; <i>Os agentes reais:</i> o adelantado e suas funções, encomenderos e missionários; A administração colonial espanhola: a Casa de Contratación e o Conselho das Índias: os vice-reis, os capitães gerais e os governadores; A justiça colonial: as audiências, alcaides</p>	<p>História da América e do Brasil: <i>As lutas de Independência da América Latina:</i> seus aspectos econômicos, sociais, políticos e militares; As negociações diplomáticas e o reconhecimento da independência da América Latina; <i>A anarquia e o caudilhismo:</i> os ensaios de organização política na América espanhola; <i>- Os conflitos internacionais na América do Sul:</i> as guerras do Pacífico e do Prata; O desenvolvimento social, político, religioso e cultural da</p>

	o patriotismo mexicano; Os grandes vultos militares da guerra do Paraguai; A guerra hispano-americana e a independência de Cuba.		maiores e corregedores; <i>O regime financeiro:</i> tributos e taxas; Vilas e cidades da América espanhola, os cabildos.	América espanhola. <i>A América dos nossos dias:</i> seus problemas mais importantes.
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------

FONTE: LIVRO “PROGRAMA DE ENSINO DA ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA”, 1998, p. 330, 331, 332, 333.

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

Pode-se perceber que as propostas de 1931 e 1942 ainda mantêm o enfoque centrado nas questões políticas mas, especialmente na proposta de 1942, já expõem alguns conteúdos com questões administrativas e sociais. No entanto, assim como nas propostas anteriores, os conteúdos ainda permanecem 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 nº 724 - o ensino de História da América tornou-se obrigatório para a segunda série ginásial. Dentro deste novo programa, a História da América foi dividida em dez unidades. Os conteúdos de 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 conseqüências; 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, 65), este 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 para a formação das sociedades.

Bittencourt (2005, p. 04) também observa 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 com 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 das humanidades era ajustar, preparar e disciplinar o homem brasileiro para o trabalho e para a vivência no meio 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).

Esta 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 da cidade de Curitiba, no Estado do Paraná, que visava repensar a representação de que a institucionalização dos Estudos Sociais teria ocorrido de forma homogênea no território nacional, e 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 e 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 este projeto, apenas nos conteúdos específicos para a 8ª série, onde são selecionados vinte e oito 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 setenta e, sobretudo, aos anos oitenta, do século XX, nas poucas referências de pesquisa que encontrei, não há dados específicos sobre os conteúdos da América Latina.

Bittencourt (2005) sinaliza que o estudo da história americana é 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 do processo histórico da América Latina sob categorias interpretativas que colocavam os “países subdesenvolvidos” em oposição e dependência aos “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 oitenta, novas tendências, no campo historiográfico, estimularam reflexões sobre novas temáticas de ensino. Estas reflexões conduziram a uma proposta marxista, na perspectiva da evolução dos modos de produção, nos programas de quinta a oitava série, no Estado de Minas Gerais, e a uma proposta feita por São Paulo, voltada para 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 de América são inseridos nos conteúdos de História Geral e de História do Brasil.

Em se tratando dos conteúdos da América Latina, veiculados nas propostas curriculares do ensino de História da educação básica na Argentina, também são poucas as informações obtidas.

Finocchio (2004, p.65) observa 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 de 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.

Em 1887, quando se 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 referiam-se à República. A instrução cívica, a história e a

geografia da República constituíram bases principais do ensino, além da organização política, os direitos e os deveres do cidadão, a nação, as províncias, os municípios, a forma de governo, o poder legislativo e o poder executivo (BERTONI, 2001).

Por muito tempo, as referências aos “outros” 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 frente aos 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 para definir sua própria identidade.

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

As fronteiras das “diferenças” entre a Argentina e os vizinhos foram traçadas sobre a base de um discurso que procurava demonstrar o pouco “latino-americanos” que eles eram. No caso da visão sobre o Brasil, esta 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 do ano de 1976⁴⁵, segundo Lanza e Finocchio (1993), são observados alguns indícios de ruptura na linha de inserção de conteúdos referentes à região, possivelmente produzidos após a Segunda Guerra Mundial quando, no continente,

⁴⁵ Sobre a Argentina, não foi possível realizar uma descrição detalhada da América Latina nos currículos do período entre 1887 a 1976, pela ausência de material disponível.

começa a perfilar-se um movimento de tendência panamericanista, 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 do ano de 1979⁴⁶, para o ensino secundário, foi possível confirmar que essa trazia apenas indícios de conteúdos referentes à América Latina, uma vez que somente o primeiro 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, se inicia 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 ocorre a elaboração dos currículos em várias jurisdições, o espaço americano, como eixo de ensino de História e Geografia, aparece baseado no princípio de “expansão de horizontes”, que começa com o local, com o nacional e, por último, com o americano. Entretanto, nesta tentativa de renovação, alguns 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, aparece com clareza a intenção e a necessidade de reconhecer-se parte da

⁴⁶ Romero (2004) descreve que, nesta proposta, se realizaram mudanças importantes no currículo de história, ao agrupar os conteúdos de História Geral com os conteúdos de História Argentina.

América Latina. Lanza e Finocchio (1993, p. 21) descrevem um trecho das conclusões deste 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 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 consciência 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.

O que foi exposto, nos parágrafos acima, pela pesquisa que realizei, indica que o lugar da América nos currículos do Brasil e da Argentina foi bastante escasso neste 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 (1995, p. 8) observa, de que

[...] 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.

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

européia e estadunidense, como modelo a ser seguido, e, num segundo plano, a valorizar a própria história do Brasil.

Esta 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 com a moderna civilização ocidental (FINOCCHIO, 2004). Assim, é possível perceber que, neste processo de fabricação dos currículos, a Argentina optou muito mais pela exclusão dos conteúdos sobre a América Latina, do que propriamente pela permanência dos mesmos.

Nesta perspectiva, é importante pensarmos no que Goodson (1995) descreve sobre os currículos. Este 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 observa que o currículo não pode ser visto somente como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produtores de identidades e de subjetividades sociais determinadas. É necessário reconhecer que, aquilo que se inclui ou exclui, no currículo, tem conexões com a inclusão ou exclusão do que se quer fazer na própria sociedade.

Portanto, frente ao 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 esta 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 esta questão ao apontar 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) descreve que a Argentina e, sobretudo Buenos Aires, com seus altos índices de escolarização e seu desenho urbano modelado por arquitetos parisienses e espanhóis, enxergava-se a si mesma como a nação mais européia e europeizante das Américas.

Já o Brasil, embora não esteja explícita esta afirmativa dada sobre a Argentina, creio que seja possível pensar, frente aos indícios da construção de sua nacionalidade, que ele também não se reconhecia como latino-americano. Como ressalta Dias (2004, p. 59),

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.

Tal situação parece apresentar indícios de mudanças a partir do interesse dos países latino-americanos, mais especificamente dos países sul-americanos, de se organizarem como um bloco regional. Esta organização propôs, em 1994, 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, 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 visualizam o reconhecimento do “outro” e o respeito à pluralidade cultural que, até então, não pudemos perceber no que foi proposto sobre os conteúdos referentes à América Latina, no decorrer dos séculos XIX e XX.

2.2 AS PROPOSTAS CURRICULARES DO BRASIL E DA ARGENTINA NA DÉCADA DE 1990

A década de 1990 trouxe mudanças nas políticas educacionais do Brasil e da Argentina, já iniciadas no período da transição política entre os governos militares ditatoriais e a instalação dos governos democráticos, na década de 1980.

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

Estas mudanças políticas no contexto nacional exigiram outras diretrizes para a educação. Diante disto, na década de 1990, o Congresso Nacional aprovou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e o Ministério da Educação propôs à sociedade os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino 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 para as ações educativas.

Neste novo modelo curricular, o ensino fundamental passou a ser organizado por ciclos, estabelecendo uma correspondência com o modelo seriado: primeiro ciclo (primeira e segunda série); segundo ciclo (terceira e quarta série); terceiro ciclo (quinta

e sexta série) e quarto ciclo (sétima e oitava série). Os ciclos foram adotados devido ao reconhecimento de que esta 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 dos temas transversais, o que trouxe a ideia de inovação curricular.

Para Sousa Neto (2000), a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil fez parte de um corpo de transformações no mundo do trabalho, no âmbito do Estado e no que concerne aos avanços tecnocientíficos, que atende ao que está proposto pelos órgãos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. A defesa dos Parâmetros Curriculares Nacionais, neste 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 *Contenidos Básicos Comunes* (CBC) na Argentina. Esse consenso foi, de fato, resultado das reformulações nas políticas educacionais ocorridas na década de 1990. Estas reformulações foram iniciadas a partir da Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Este evento foi patrocinado por organismos internacionais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial, tendo a participação de governos, de agências internacionais, de organismos não governamentais e de associações profissionais (TORRES, 2001).

Durante este período relatado, estatísticas indicavam a existência de mais de 100 milhões de meninos sem acesso à escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo.

Frente a estas estatísticas e a esta Conferência, durante toda a década de 1990, a “Educação para Todos” foi um marco para esboçar e executar as políticas educativas no mundo inteiro, principalmente em educação básica ⁴⁷.

Com isto, muitos países sofreram mudanças em seus currículos oficiais em decorrência desta proposta de “Educação para Todos”, mas também sofreram mudanças em virtude de uma nova configuração mundial, que impôs um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado. 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 do mercado, que exige domínios mais amplos do conhecimento (BITTENCOURT, 2004).

Portanto, assim como o Brasil, a Argentina esteve entre os países que sofreram mudanças em suas diretrizes educacionais. A política educativa de Carlos Saúl Menem se constituiu em um espaço de cumprimento das diretrizes 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,

⁴⁷ “A visão *ampliada* e a própria adoção do conceito de *educação básica* foram resultados de um complexo processo de discussão e negociação entre as quatro agências que impulsionaram a Educação para todos [...]: a UNESCO advogou uma compreensão ampla do educativo e, particularmente, a inclusão da alfabetização e da educação de adultos; o UNICEF defendeu o desenvolvimento infantil dentro do conceito de *educação básica*, assim como – juntamente com a UNESCO – a necessidade de flexibilizar e diversificar a oferta educativa, incluindo variantes não formais, diferentes das variantes escolares convencionais; o Banco Mundial propôs focalizar a Educação para Todos no sistema escolar e na educação primária.” (TORRES, 2001, p. 15)

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, existia 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* – para nove anos, e a Educação Polimodal para três anos, substituindo a antiga escola secundária.

O primeiro objetivo desta reforma foi definir os *Contenidos Básicos Comunes* (CBC) para todo o país, cuja intenção foi superar a fragmentação, que havia se agravado nos anos oitenta, entre as províncias (AMÉZOLA, 2008).

O elemento chave para a execução dos CBC estaria nas contribuições dos consultores, designados pelo Ministério da Educação, para as distintas disciplinas, e na inclusão⁴⁸ e consulta interna dos profissionais do interior do país, que seriam selecionados por cada um dos consultores. No caso da história, como descreve Amézola (2008), foram escolhidos Fernando Devoto⁴⁹ (*Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Mar del Plata*), Luis Alberto Romero⁵⁰ (*Universidad de Buenos Aires*) e Carlos Segreti⁵¹ (*Universidad Nacional de Córdoba e Academia Nacional de la Historia*).

⁴⁸ Cada consultor designado pelo Ministério da Educação, devia incluir, em sua equipe, dez profissionais acadêmicos do interior do país, para fornecer informações ao que seria proposto às distintas disciplinas.

⁴⁹ Fernando Devoto consultou e incluiu os seguintes profissionais do interior do país: Maria Inés Barbero, José Carlos Chiaramonte, Ezequiel Gallo, Juan Carlos Grosso, Eduardo Hourcade, Eduardo Miguez, Ricardo Rivas, Víctor Tau Anzoátegui e Osmar Terán (Amézola, 2008).

⁵⁰ 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 Sábado, Enrique Tandeter e Gregorio Weinberg (Amézola, 2008).

⁵¹ 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, Héran A. Silva, Ramón Leoni Pinto, Leila J. de Vie, Bernardino Clavo y Nélica B. Robledo (Amézola, 2008).

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

No entanto, antes dos CBC 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 CBC foi muitas vezes distante e, em alguns casos, contraditória. Amézola (2008) cita como exemplo desta contradição a sugestão que foi dada para o terceiro ciclo⁵² 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 foi promovido pelo ministério da educação. Para Romero⁵³, o aluno precisava aprender bem a história no terceiro ciclo da EGB para, posteriormente, no Polimodal, fazer aproximações interdisciplinares entre alguns temas.

Finocchio (1997), ao avaliar esta tendência de estudos integrados por temas, observa que o terceiro ciclo da Educação Geral Básica tem uma especificidade particular, pois constitui o fechamento de uma etapa da escolaridade e, conseqüentemente, as categorias básicas do pensamento adquirem um caráter crucial.

Para a autora, esta tendência foi um atrativo, uma novidade, e resolvia alguns problemas do sistema educativo. No entanto, ela tropeça com dificuldades na

⁵² A EGB, a partir da alteração para 9 anos, foi dividida em três ciclos, sendo o terceiro ciclo, o último ciclo desta fase, antes da inserção do aluno no ensino médio ou educação Polimodal.

⁵³ Como consequência das contradições, os especialistas as tornaram públicas. Romero expôs suas opiniões sobre a EGB em um 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. Cosecuentemente, es difícil que existan, nazcan y se desarrollen en la enseñanza” (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).

construção das aprendizagens, por parte dos alunos, frente à falta de marco conceitual global para as ciências sociais.

Nesta perspectiva, Finocchio (1997) considera que uma organização curricular disciplinar com abertura multidisciplinar pode ser uma modalidade adequada para o ensino das ciências sociais. Esta forma de organização curricular implica basicamente no domínio de uma disciplina, em cada disciplina escolar, embora não tendo monopólio nas 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 esta permitiria que os alunos compreendessem melhor o mundo em que vivem. O contemporâneo e o recente seriam fundamentais para atender à questão considerada chave aos objetivos da reforma, ou seja, a formação do cidadão democrático (AMÉZOLA, 2008).

Em novembro de 1994, os CBC da *Educación General Básica* foram aprovados com o suposto consentimento de distintos setores, incluindo os credos religiosos mais difundidos no país. Entretanto, apesar do acordo, os setores eclesiásticos mais conservadores lançaram uma campanha contra os novos conteúdos⁵⁴. Estas reclamações se fizeram mediante pressões diretas e indiretas para as autoridades alterando, assim, as regras de discussão democrática que se haviam estabelecido. Em maio de 1995, o Ministério da Educação anunciou que o Conselho Federal de Educação havia aprovado,

⁵⁴ Os setores eclesiásticos lançaram uma campanha contra novos conteúdos dos CBC - 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. Neste documento, destacava-se que os CBC, sem justificar a escolha, recorrem à teoria da evolução de Lamarck e Darwin como única teoria explicativa. Em relação ao uso do termo '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 do preservativo (AMEZOLA, 2008).

de forma unânime, algumas modificações⁵⁵ nos CBC, alegando que essas mudanças haviam sido solicitadas pelos credos religiosos⁵⁶ mais difundidos no país.

Em termos gerais, o resultado final dos CBC, 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).

Com o estabelecimento dos *Contenidos Básicos Comunes* (CBC) pelo organismo federal, as jurisdições ficaram incumbidas de elaborar suas propostas curriculares, tendo como base comum os CBC. As equipes técnicas da maioria das províncias elaboraram suas propostas curriculares e, entre elas, está incluída a equipe da província de Córdoba. Em 1997, foi redigida a versão final da proposta curricular de Córdoba intitulada: *Ciclo Básico Unificado* (CBU) – *Dirección de Planificación y Estratégias Educativas*⁵⁷.

No Brasil⁵⁸, a primeira versão dos PCNs de História⁵⁹ 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

⁵⁵ A teoria da evolução de Lamarck e Darwin e o conceito de gênero foram retirados do fórum de discussões (AMÉZOLA, 2008).

⁵⁶ Católico, judeu e protestante.

⁵⁷ Um aspecto importante de ser observado diz respeito à composição da equipe técnica da área de Ciências Sociais, especificamente da disciplina de História, formada pelos professores Dante Bertone e Nancy Aquino. Estes dois professores pertencem ao corpo docente da Escola do Comércio Manoel Belgrano, da Universidad Nacional de Córdoba, que compõe, junto com o Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Santa Catarina, desde 1992, o acordo de intercâmbio cultural para conhecer elementos específicos de cada cultura em particular e, através deste conhecimento, possibilitar, a professores e alunos envolvidos, a discussão e reflexão a respeito de uma identidade latino-americana.

⁵⁸ Sobre os PCNs no Brasil, não foi possível descrever o seu processo de construção, de modo semelhante aos CBC, porque não foram encontradas referências bibliográficas sobre o tema.

⁵⁹ 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 as questões da elaboração dos PCNs, através de sua divulgação em diversos eventos onde a presença de associados da ANPUH era significativa (NEVES, 2000).

debate sobre os PCNs, no âmbito das Entidades Científicas dos historiadores e geógrafos – o parecer da ANPUH⁶⁰ foi consubstanciado no documento final deste evento.

Neves (2000) sintetiza alguns pontos deste parecer e descreve que, em relação à proposta para os conteúdos de História, a ANPUH deliberou não se pronunciar quanto a isto. Porém, a autora observa que, embora não conste no documento, ocorreram discussões que levantaram críticas bastante contundentes sobre os conteúdos de História. Segundo Neves (2000, p. 81):

[...] uma das principais questões levantadas, quanto ao conteúdo da proposta do MEC, diz respeito à própria concepção⁶¹ 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.

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 série, o eixo temático é *História das relações sociais, da cultura e do trabalho* e para a 7ª e 8ª o eixo é *História das representações e das relações de poder* (ARIAS, 1995).

2.2.1 O que as propostas curriculares trazem sobre a América Latina para o ensino de História

⁶⁰ Associação Nacional dos Professores Universitários de História.

⁶¹ A autora, no texto, não define a concepção de História que estava sendo criticada.

Quando pensamos nas propostas curriculares nacionais veiculadas no Brasil e na Argentina, entendemos que elas se apresentam como aquilo que Certeau classifica de estratégia. Para Certeau (2008, p. 102), as estratégias são ações que “graças ao postulado de um lugar de poder, elaboram lugares teóricos, capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem”.

Enquanto estratégia, as propostas curriculares podem ser consideradas as bases que resguardam o que foi selecionado da cultura, para ser transmitido no interior da escola.

Assim, tanto no Brasil quanto na Argentina, as propostas curriculares, guardadas pelo poder do Estado que as sustentam, selecionaram, no interior da cultura, o que deve ser veiculado enquanto conteúdo de História para o ensino escolar.

Diante desta percepção, volto o meu olhar para os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História no Brasil. Pode-se ver que ele apresenta, logo nas primeiras páginas, os principais objetivos que deverão ser alcançados no ensino fundamental, nas escolas. Dentre estes objetivos está

[...] que os alunos sejam capazes de: conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 2).

O primeiro olhar sobre este objetivo nos dá a percepção de que a intenção desta proposta curricular, ou mais especificamente, dos conteúdos indicados por esta proposta curricular sobre a América Latina, irá privilegiar a história social e cultural, trazendo formas de compreensão relacionadas à sociedade, às aspirações coletivas, à vida cotidiana e à pluralidade étnica e cultural dos povos latino-americanos.

De fato, na continuidade da leitura dos PCNs de História, para o quarto ciclo, está demarcada 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 dos 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 européias - orientou estudos sobre a diversidade de vivências culturais e estimulou a preocupação com as diferentes linguagens.

No que se refere à Argentina, os *Contenidos Básicos Comunes*, não expõem, através de um objetivo, o que se pretende alcançar na educação básica. Encontra-se, porém, escrito no texto, a necessidade de se compreender e avaliar os problemas contemporâneos, como também a necessidade de elaborar alternativas possíveis e superadoras através de atitudes críticas, flexíveis e criativas.

Para promover estas atitudes, segundo o texto, convém colocar as encruzilhadas do presente em um contexto mais amplo, por intermédio das experiências sociais do passado e de grupos e pessoas de outros âmbitos; através do conhecimento da diversidade entre os seres humanos, tanto em relação com os modos de vida, como com respeito às crenças, passando pelos diferentes traços físicos. Com isso, é possível assumir atitudes flexíveis e respeitadas frente aos demais, de modo tal que a valorização de si mesmo não signifique a negação do “outro”.

Percebe-se que a proposta curricular brasileira caminha numa direção que se assemelha mais ao que foi exposto pelo GT do ensino de História, do MERCOSUL

Educacional, em 1995, quando estes destacaram a necessidade de ampliar as visões que se restringiam apenas na perspectiva do nacional. Entretanto, o fato de ampliar as visões não significou que a história nacional, tanto no Brasil como na Argentina, deixasse de ser tematizada. No caso dos PCNs, a responsabilidade de priorizar a História do Brasil sobre a história dos outros povos, recaiu no professor, no interior da sala de aula. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p, 46),

[...] 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.

Já a proposta curricular na Argentina busca se respaldar na Lei Federal da Educação e Cultura, para escolher as contribuições que o texto dará para o tema de sua história nacional. Assim, no texto dos CBC, está descrito que o artigo 5º, da Lei Federal da Educação e Cultura, expressa que as orientações da política educativa deverão respeitar, entre outros direitos - princípio e critérios - o fortalecimento da identidade nacional, atendendo às idiossincrasias locais, provinciais e regionais; o fortalecimento da soberania da nação; a consolidação da democracia em sua forma representativa - republicana e Federal; o desenvolvimento social, cultural, científico, tecnológico e o crescimento econômico do país; o rechaço a todo tipo de discriminação; a valorização do trabalho; a conservação do ambiente; o direito das sociedades aborígenes a preservar suas pautas culturais; e, por fim, o estabelecimento de condições que possibilitem a aprendizagem de condutas de convivência social, pluralista, e participativa.

Ao observar o que Goodson (1995) descreve, ao sinalizar que um projeto curricular aborda uma tradição já incorporada no ensino, apoiada por uma infinidade de argumentos racionais e irracionais, vejo que uma nova proposta curricular,

necessariamente, não se desfaz de métodos, conteúdos ou tradições que já estão 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 da identidade nacional, embora seja possível perceber que, na proposta brasileira, ele se apresenta 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 este respeito quando analisado o que efetivamente o professor transmite na sala de aula.

De qualquer forma, o que se pode sinalizar neste capítulo é que as propostas curriculares não apresentam somente mudanças, mas também permanências. A proposta curricular nacional brasileira traz esta afirmativa, ao descrever que “a seleção de conteúdos na história do ensino da área tem sido variada, sendo feita geralmente segundo uma tradição já consolidada, mas permanentemente rearticulada de acordo com temas relevantes a cada momento histórico” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 45).

Nessa rearticulação dos conteúdos, os PCNs indicaram que, na escolha destes, a preocupação central da proposta é proporcionar, aos alunos, o dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas. Assim, os conteúdos expressam a intenção de favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas - por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades - e propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da história.

A partir destas intencionalidades, os PCNs optaram por organizar seus conteúdos em eixos temáticos, desdobrando-se em subtemas, que orientassem os estudos interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo.

A escolha por conteúdos em eixos temáticos não foi aleatória. Esta abordagem foi indicada nas versões preliminares da proposta curricular do Estado de São Paulo. A equipe técnica responsável pela História optou por organizar o conteúdo segundo eixos temáticos, que girariam em torno do tema do *Trabalho*, pois “se considerava que essa atividade estritamente humana permitiria apreender a totalidade das relações sociais, mediante as noções de ‘Dominação’ e ‘Resistência’”. (MARTINS, 1996, p. 67).

Ainda segundo Martins (1996), a abordagem, através de eixos temáticos, pressupunha, como base teórica e do ponto de vista historiográfico, que o aluno deveria perceber-se como sujeito histórico, reconhecer, mediante a recuperação das experiências humanas, os vários sujeitos históricos e os conflitos e tensões pelos quais a história se pauta para promover as transformações futuras.

De fato, parece que a reforma curricular de São Paulo serviu como modelo para o desenvolvimento dos PCNs, no Brasil, inclusive no que se referia a privilegiar a história social. Há que se pensar, no entanto, que os conteúdos sobre a América Latina, veiculados pelos PCNs, parecem muito mais privilegiar a história política e econômica, embora o texto busque afirmar que os eixos temáticos e os subtemas que deles derivam procuram dar conta tanto das questões históricas culturais, como das grandes transformações políticas e tecnológicas.

Os eixos temáticos e subtemas que deles derivam procuram dar conta de duas grandes questões históricas tão clássicas quanto atuais. A primeira refere-se aos contatos culturais, inter-relações e confrontos entre grupos, classes, povos, culturas e nações. A segunda questão refere-se às grandes transformações políticas e tecnológicas atuais, que têm modificado as relações de trabalho, as relações internacionais e marcado profundamente o modo de vida das populações. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 47/48).

Assim, o eixo temático, proposto para o quarto ciclo, que se refere aos oitavo e nono anos do ensino fundamental, ou antigas sétima e oitava série, tem como tema

“História das representações e das relações de poder”. Este 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 da atualidade, que podem orientar a seleção dos conteúdos e suas relações históricas. Entre estas sugestões estão: os Estados Nacionais; os regimes políticos e as organizações partidárias; as organizações políticas internacionais, a diversidade cultural interna às nações; 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.

Essa primeira exposição de sugestões não se especifica, necessariamente, sobre os temas referentes à América Latina. Os estudos sobre as questões culturais e políticas, com predomínio desta última, são genéricos, cabendo este recorte para os estudos de qualquer parte do mundo ocidental.

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

Sobre a América, estão 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. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 71/72).

Sobre este subtema, há alguns indícios da inclusão dos eixos comuns propostos pelos especialistas do GT do ensino de História do MERCOSUL Educacional. Vemos que, a respeito do tema das culturas indígenas americanas, está o estudo dos impérios Inca e Asteca. Mas esse estudo não se baseia em suas culturas, mas sim em suas guerras e expansão. No que se refere ao tema da democracia, está proposto o estudo do processo de democratização latino-americano. Já sobre o processo de integração regional, são expostos o estudo do MERCOSUL e outras formas de integração política e econômica.

Do apresentado no parágrafo acima, duas percepções podem ser colocadas. A primeira está no fato de que o tema do império Inca e Asteca não pode ser considerado uma inclusão do que foi proposto pelos especialistas do GT, mas sim uma permanência de conteúdos, pois, já na proposta curricular de 1931 está sinalizado o estudo desses dois impérios.

A segunda percepção é que o estudo da integração latino-americana se limita aos aspectos políticos e econômicos destes 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, a sucessão de modos de produção incluía a luta das classes sociais, expunha um quadro histórico evolutivo, privilegiava uma história européia e encaixavam o Brasil e a América Latina como estudos de caso para exemplificar os modos de produção (FONSECA, 1993).

Diante deste quadro, pensar que o estudo da integração latino-americana se limita aos aspectos políticos e econômicos destes 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, In: MARFAN, 1998), uma vez que esta última está excluída de um documento oficial que, enquanto estratégia, postula um lugar de poder e um lugar teórico e é a base de onde podem ser geridas as relações que se darão no contexto da sala de aula.

Para além destas percepções, referentes às propostas dos eixos temáticos expostos pelo GT de ensino de História do MERCOSUL, o que se vê, entre os conteúdos veiculados para o primeiro subtema, está diretamente relacionado a uma história latino-americana que inicia com a intervenção dos europeus sobre ela. Até mesmo os conteúdos pré-colombianos expostos no texto se encontram articulados ao contexto da chegada dos europeus.

Aqui, é possível dizer que os conteúdos sobre a América 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, neste caso, é identificado como a história européia (RODRIGUES, 2005).

O olhar sobre os conteúdos referentes à América Latina, descritos nos dois parágrafos acima, compactua com a preocupação exposta pela pesquisadora María Elena Caillet Bois, da *Universidad Nacional de Córdoba*, na Argentina, no III

Seminário Bienal de História e Geografia, promovido pelo GT do ensino de História do MERCOSUL Educacional. A pesquisadora pontuou que, uma das formas utilizadas para colonizar a história, tem sido a apresentação de periodizações que, de alguma maneira, tem evitado o olhar sobre a América Latina e priorizado o olhar sobre uma periodização europeizante. Nesse sentido, é possível dizer que um ensino de História que priorize uma periodização europeizante permite que a América Latina seja apresentada de forma generalizada, sem expor suas especificidades, suas diferenças, suas semelhanças, suas diversidades étnicas e sua cultura plural.

O texto também expõe propostas para o segundo subtema do eixo temático para o quarto ciclo. Neste subtema, intitulado “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”, são sugeridos os estudos e debates sobre o processo de expansão e crises da cultura no mundo contemporâneo e das questões pertinentes à cidadania na história, através dos conteúdos que tratem das relações de trabalho na sociedade pós-fábrica - políticas econômicas e sociais; da mundialização da economia capitalista; das relações econômicas internacionais; das migrações 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.

Neste segundo subtema, é difícil perceber em que lugar se encontra a América Latina no que está proposto enquanto 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 que se desenrolaram na América Latina. Nesse sentido, cabe questionar se o Brasil não manteve relações econômicas

com a América. E todas as tentativas de integração, ao longo dos séculos XIX e XX, não se deram dentro dos aspectos econômicos?

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

Entre os princípios que compõem o Estado democrático, é possível destacar a cidadania, a igualdade, a solidariedade, a liberdade, os direitos, os deveres, e o respeito às diferenças. Embora sejam princípios subjetivos e complexos, estão presentes no teor das políticas educacionais iniciadas nos anos 90, no Brasil. A exemplo disso, estão os PCN's, em particular, da área de História, que descrevem que a cidadania

[...] envolve hoje novos temas e problemas tais como, dentre outros: o desemprego; a segregação étnica e religiosa; o reconhecimento da especificidade cultural indígena; os novos movimentos sociais; o desrespeito pela vida e pela saúde; a preservação do patrimônio histórico-cultural; a preservação do meio ambiente; a ausência de ética nos meios de comunicação de massa; o crescimento da violência e da criminalidade. (PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 32).

Partindo deste entendimento, os PCNs entendem que,

Para se formar cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos, é necessário fazer escolhas pedagógicas pelas quais o estudante possa conhecer as problemáticas e os anseios individuais, de classes e de grupos local, regional, nacional e internacional, que projetam a cidadania como prática e ideal; distinguir as diferenças do significado de cidadania para vários povos; e conhecer conceituações históricas delineadas por estudiosos do tema em diferentes épocas. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 32).

Podemos entender que, das escolhas pedagógicas sobre a questão da cidadania, os PCNs selecionaram, para a América Latina, os conteúdos que se referem às suas

experiências históricas autoritárias. Esta escolha tem um sentido bastante amplo e indefinido, uma vez que ela pode refletir experiências econômicas autoritárias, experiências políticas autoritárias e experiências sociais e culturais autoritárias, em períodos distintos da história.

Estes estudos sobre a cidadania, no contexto da América Latina, nos PCNs, se distancia do entendimento dado por Ariel Denkberg, da *Universidad de Buenos Aires*, sobre este tema, nas discussões dos especialistas do GT do ensino de História do MERCOSUL Educacional. Para esse especialista, como já citado no primeiro capítulo, 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.

Se, na proposta curricular no Brasil, a abordagem sobre a questão da cidadania na América Latina é escassa, nos CBC da Argentina, este termo não aparece, na proposta para as Ciências Sociais. Entretanto, percebe-se a presença de elementos que compõem o conceito de cidadania⁶², no transcorrer da apresentação inicial do texto. A proposta curricular da Argentina considera que saberes como direitos e obrigações dos seres humanos, junto com o conhecimento de sua origem, de suas reelaborações e das possibilidades de transformação positiva, constituem um requisito chave para a incorporação plena em uma comunidade nacional e internacional, que se transforma sem cessar. Ela também considera que a educação terá que levar em conta os conhecimentos que capacitam os alunos a dar respostas adequadas para as múltiplas exigências da vida cotidiana, como interatuar melhor nos grupos aos quais pertencem,

⁶² ORÍA (1993) traz, em seu texto, alguns conceitos de cidadania discutidos por Marshal, Hannah Arendt e Claude Lèfort.

de que maneira conduzir determinadas questões, como se relacionar com outros que manejam códigos diferentes dos seus.

É possível pensar que não há uma exposição explícita sobre a questão da cidadania, na proposta para as Ciências Sociais, porque, na organização dos CBC para todas as áreas da EGB, foi incluída uma área que se refere especificamente à formação ética e cidadã. Esta área tem como demanda os temas referentes à formação integral do homem, incluindo conteúdos sobre a pessoa, os valores e as normas sociais que, de acordo com a própria escrita do texto, necessita de uma abordagem disciplinar, devido à complexidade de alguns temas.

Assim, embora não esteja explicitado este tema, na proposta veiculada para as Ciências Sociais, ele é incorporado à área devido ao processo de interdisciplinaridade proposto para todas as áreas do CBC.

Desta forma, a proposta curricular argentina para as Ciências Sociais, do terceiro ciclo da educação básica, se organiza em cinco blocos cuja disposição se apresenta do seguinte modo: bloco 01 – As sociedades e os espaços geográficos (neste se encontram os conteúdos de geografia); bloco 02 - As sociedades através do tempo –. Mudanças, continuidades e diversidade cultural (neste estão dispostos os conteúdos de História); bloco 03 – As atividades humanas e a organização social (aqui se encontram os conteúdos da sociologia, da economia, das ciências políticas e da antropologia); bloco 04 - Procedimentos relacionados com a compreensão e a explicação da realidade social; bloco 05 - atitudes gerais relacionadas com a compreensão e a explicação da realidade social.

Béjar (1995) sinaliza que a aquisição dos conteúdos de um bloco pressupõe a aquisição dos conhecimentos do bloco anterior, os quais continuam sendo trabalhados,

incluídos em outros de maior complexidade. Há uma especificidade em relação aos blocos 04 e 05, pois estes têm que se vincular permanentemente aos blocos 01 a 03.

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 os outros capítulos dos CBC para a Educação Geral Básica.

Na análise explicativa do bloco 02, onde estão dispostos os conteúdos de História, está descrito que a indagação do passado permite perceber os modos como determinados grupos humanos, localizados em determinados 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 ao questionamento das concepções, práticas e modos de vida de algumas delas.

Na continuidade desta análise, exponho o que se pretende desenvolver em cada ciclo da Educação Geral Básica. Para o terceiro ciclo, é proposto um trabalho mais sistemático em relação à construção de quatro princípios explicativos relevantes, a partir dos quais são organizados os conteúdos desde o Primeiro Ciclo: globalização, mudança/continuidade, multicausalidade e intencionalidade.

Não há no texto qualquer esclarecimento sobre estes quatro princípios explicativos. ALONSO (1995), comentando sobre a ausência do conceito de processo histórico nos princípios explicativos da disciplina histórica dos CBC, observa que este foi substituído pelo conceito de globalização. Do ponto de vista da autora, destes quatro

princípios, a “intencionalidade” é uma das múltiplas causas que explica as mudanças ou as continuidades; já a globalização é compreendida como um resultado dos processos históricos particulares e não um princípio explicativo geral da história.

Ainda na descrição da análise explicativa do bloco 02, se encontra destacada a importância de se articular os conteúdos deste bloco com o bloco 03.

A lista de conteúdos do bloco 03 está relacionada com os processos históricos de consolidação do capitalismo industrial e financeiro e os estados nacionais modernos, durante os séculos XIX e XX. Segundo ALONSO (1995), a leitura desta lista de conteúdos permite concluir que nem a sociologia, nem a economia, nem as ciências políticas e nem a antropologia têm contribuições para dar à história, quando essas estudam os processos históricos anteriores ao século XVIII.

A respeito das expectativas dos resultados a serem alcançados ao final da EGB, pelos alunos e alunas, no que diz respeito ao bloco 02, são destacados:

- a) Explicar os principais eventos da história mundial, da cultura ocidental e da Argentina e América Latina até a atualidade, reconhecendo, especialmente, os feitos básicos do mundo contemporâneo.
- b) Reconhecer e compreender as características mais importantes das principais formas de organização política na cultura ocidental, suas transformações e suas relações com outros níveis da sociedade.
- c) Reconhecer, nas sociedades latinoamericanas, o encontro entre diferentes culturas: indígenas, européias e africanas.
- d) Valorizar criticamente o legado histórico e cultural da comunidade local, provincial e nacional às quais pertencem, no marco do

reconhecimento e respeito das identidades sócio-culturais das outras comunidades nacionais.

- 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.

Sobre as vinculações que o bloco 02 tem que fazer com os demais capítulos dos CBC, estas se dão com as línguas⁶³, com a matemática⁶⁴, com a tecnologia⁶⁵, com a educação artística⁶⁶, com a educação física⁶⁷ e com a formação ética e cidadã⁶⁸.

Para Alonso (1995), uma das primeiras dificuldades que encontra qualquer docente ou outro membro da sociedade na leitura dos CBC de Ciências Sociais é que este leitor não encontra as disciplinas, mas são encontrados apenas blocos enumerados. A dificuldade surge pela ausência de uma lógica disciplinar como organizadora de uma proposta que tem como objetivo formar, nos alunos, as competências necessárias para compreender e explicar a realidade social em que vivem.

De fato, é possível concordar com Alonso que não há uma lógica disciplinar organizadora nos CBC de Ciências Sociais. Finocchio (1997) também faz algumas observações sobre esta questão. Esta autora descreve que a reforma do Brasil (Parâmetros 1996) e do México é ilustrativa a este respeito, pois, depois de vários anos de consultas e investigações educativas, se concluiu que a estrutura por áreas integradas conduz a uma dispersão dos conteúdos das diversas disciplinas e uma insuficiente

⁶³ Através da língua oral, língua escrita, o discurso literário, línguas estrangeiras.

⁶⁴ Por meio do número, operações, linguagem gráfica e algébrica e noções de estatística e probabilidade.

⁶⁵ Por intermédio das áreas de demanda e resposta da tecnologia; materiais, ferramentas, máquinas; processos e instrumentos; tecnologias de informação e de comunicação; tecnologia, meio natural, história e sociedade.

⁶⁶ Através dos códigos de linguagens artísticas, da informação sensorial: percepção, das produções artísticas (seus referentes regionais, nacionais e universais).

⁶⁷ Pelos esportes.

⁶⁸ Pela pessoa, pelos valores e pelas normas sociais.

sistematização do conhecimento. O resultado foi a debilitação da formação básica do aluno. Por este motivo, as crianças brasileiras, assim como as inglesas, estudam história e geografia desde o primeiro ano da escolaridade obrigatória.

Embora haja dificuldades na percepção desta lógica disciplinar, é possível ver, nos três primeiros blocos dos CBC de Ciências Sociais, o que se veicula como conteúdos para as disciplinas, especialmente no que se refere aos conteúdos de Geografia e História.

Nos CBC, os conteúdos são explicitados a partir de três dimensões: conceitual, procedimental, atitudinal. Nas explicações dadas por Iaies (1997), sobre estas três dimensões, a conceitual pode ser caracterizada com o que a escola tem denominado de temas; a procedimental pode ser provisoriamente⁶⁹ associada com as operações a serem realizadas com os 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-aprendizagem⁷⁰.

De acordo com a narrativa dos CBC, o bloco 02, 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 partes desta cultura ocidental. Assim, para explicar a dinâmica da sociedade contemporânea, é necessária a

⁶⁹ Iaies (1997) usa este termo pelo fato de que há confusões a respeito deste conceito.

⁷⁰ Esta proposta dos CBC assemelha-se aos estudos que Jaques Delors elaborou para a UNESCO, ampliando o debate sobre os conteúdos escolares. Este autor classificou os conteúdos escolares em Conteúdos Conceituais [Conceitos, Princípios e Fatos (saber)], Conteúdos Procedimentais [saber fazer] e Conteúdos Atitudinais [saber ser] (RICCI, 2008).

análise da cultura ocidental em sua condição de matriz de uma série de elementos e processos chaves, tais como a democracia e a sociedade industrial (BÉJAR, 1995).

Os conteúdos conceituais são apresentados nos CBC por uma seqüência cronológica a partir de grupos temáticos, conforme a distribuição dada no quadro 05.

QUADRO 5 – DISTRIBUIÇÃO DOS CONTEÚDOS NOS CBC DE *CIENCIAS SOCIALES*

TERCEIRO CICLO	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Periodização da História Mundial.</i> As unidades cronológicas. Diferentes calendários. As distintas durações de tempo. Representações gráficas.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Condições de produção das fontes históricas.</i> Modos de recuperação, formas de utilização das mesmas.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>A história da Humanidade e o processo histórico da cultura ocidental.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>A origem da humanidade.</i> As primeiras comunidades humanas. Principais fatos na origem das civilizações. As unidades socioculturais do Oriente Próximo. As civilizações indígenas da América e da África.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>A Antiguidade clássica em relação com os elementos culturais que conformaram a cultura ocidental.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>A sociedade Cristã e feudal e o mundo urbano e burguês.</i> Relações básicas e contrastes entre o mundo feudal-cristão, o bizantino e o muçulmano.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>A expansão européia dos séculos XV e XVI e os fundamentos do mundo moderno.</i> A primeira globalização da economia. A cultura moderna. Novas formas de pensamento e de sensibilidade.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>A era do capitalismo. Consolidação da civilização industrial e da sociedade burguesa.</i> As revoluções modernas. Modos de vida e maneiras de pensar o mundo.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Modos de relacionamento entre a Europa e os mundos não europeus.</i> Diversidades internas e o impacto da colonização.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Argentina e América Latina até o século XIX:</i> <ul style="list-style-type: none"> - A diversidade sócio-cultural 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.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>O mundo do século XX:</i> <ul style="list-style-type: none"> - 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 nazi-fascismo, o socialismo real. - O processo de descolonização.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>A Argentina Contemporânea no marco latino-americano e mundial:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Expansão e esgotamento da economia <i>agroganadeira</i> exportadora. 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.

	<ul style="list-style-type: none"> - 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.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FONTE: *CONTENIDOS BASICOS COMUNES PARA LA EDUCACION GENERAL BASICA*⁷¹, 1995, p. 201 e 203.

Iaies (1997) observa que os temas deste 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, às sociedades que se transformam em sua organização econômica, política e cultural.

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

Nisto, os CBC se diferem dos PCNs, porque este último propõe que os conteúdos sejam trabalhados em eixos temáticos. Esta abordagem pressupõe a superação da linearidade dos conteúdos, colocando a problematização do cotidiano na relação com as permanências e continuidades históricas (RICCI, 2008).

Da seqüência apresentada no quadro 05, podemos notar que os CBC tiveram a preocupação em 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

⁷¹ Originalmente, o texto deste quadro está escrito na língua espanhola. A tradução foi realizada pela autora desta pesquisa.

XIX, quando trata da diversidade sócio-cultural do continente, dos diversos significados da conquista e das revoluções americanas.

Isto, porém, não exclui a inserção da história europeia, uma vez que o texto descreve 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 CBC, no bloco 02, percebemos uma articulação com a história universal e mais especificamente à história europeia. O quadro também nos dá a visão de que a inclusão da América Latina, dentro de todo o conjunto da proposta, é ainda bastante incipiente.

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

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

Contudo, embora os CBC 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 os temas da história das sociedades, das culturas indígenas americanas e para a diversidade cultural e os aspectos comuns.

Pensando no que foi exposto por Eujanian (In MARFAN, 1998), no I Seminário sobre o ensino de História e Geografia, quanto ao escasso diálogo que tem caracterizado as tradições historiográficas na América do Sul - observado pela pouca circulação das produções realizadas por cada país 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 estas questões tenham sido as causas da inclusão de poucos conteúdos da América Latina nos CBC, assim como, nos PCNs, por ter ocorrido muito mais a permanência de conteúdos já expostos nas propostas anteriores, do que propriamente a inclusão de novos conteúdos.

Ao perceber que as propostas curriculares do Brasil e da Argentina, por um lado, incluíram alguns dos eixos temáticos indicados pelo GT de História do MERCOSUL Educacional e, por outro lado, apresentam escassa inclusão de conteúdos e a permanência do que já foi veiculado anteriormente em outras propostas curriculares, parto para o próximo capítulo para perceber como os relatos dos professores têm sinalizado ou não a construção de uma identidade latino-americana através das permanências/mudanças, comparando com o que já foi exposto tanto pelo GT de História, como pelas propostas curriculares.

QUADRO 6 – SÍNTESE COMPARATIVA DOS PCNS E CBC.

PCNS – BRASIL	CBC – ARGENTINA
- 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 para as ações educativas.	- A Reforma da Educação na Argentina, na década de 1990, teve como primeiro objetivo definir os <i>Contenidos Básicos Comunes</i> (CBC) para todo o país, cuja intenção era superar a fragmentação, que havia se agravado nos anos oitenta, entre as províncias.
- Possui uma organização curricular disciplinar.	- Encontram-se divididos por áreas integradas, sendo que a disciplina de História está inserida na área das Ciências Sociais.
- São organizados por ciclos e a sétima e oitava séries compõem o quarto ciclo.	- São organizados por ciclos, onde o oitavo e nono anos compõem o terceiro ciclo.
- Têm como objetivo, para a Educação Básica, que os alunos sejam capazes de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, os aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.	- Não expõem o que se pretende alcançar na Educação Básica através de um objetivo, porém, encontra-se escrito no texto a necessidade de se compreender e avaliar os problemas contemporâneos, como também a necessidade de elaborar alternativas possíveis e superadoras através de atitudes críticas, flexíveis e criativas.
- A responsabilidade de priorizar a História do Brasil sobre a história dos outros povos, recaiu no professor, no interior da sala de aula.	- Busca se respaldar na Lei Federal da Educação e Cultura, para escolher as contribuições que o texto dará para o tema de sua história nacional.
- A seleção de conteúdos na história do ensino seguiu uma tradição já consolidada, mas permanentemente rearticulada de acordo com temas relevantes a cada momento histórico.	
	- O terceiro ciclo da educação básica se organiza em cinco blocos, sendo o segundo bloco intitulado “As sociedades através do tempo”, específico para o ensino de História.
- Os conteúdos foram organizados em eixos temáticos, desdobrando-se em subtemas, que orientassem os estudos interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo.	- Para o terceiro ciclo, é proposto um trabalho mais sistemático em relação à construção de quatro princípios explicativos relevantes, a partir dos quais são organizados os conteúdos: globalização, mudança/continuidade, multicausalidade e intencionalidade.
	- O bloco 02 faz vinculações com os demais capítulos dos CBC, que se dá com as línguas, com a matemática, com a tecnologia, com a educação artística, com a educação física e com a formação ética e cidadã.
- O eixo temático, proposto para o quarto ciclo, tem como tema “História das representações e das relações de poder” e se desdobra em dois subtemas intitulados: “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”.	- Os conteúdos são explicitados a partir de três dimensões: conceitual, procedimental, atitudinal.
- Da América, estão sugeridos os conteúdos sobre os “Processos de constituição dos Estados Nacionais na América, confrontos, lutas, guerras e revoluções” e as “Diferenças, semelhanças, transformações e permanências entre formas de organização dos Estados Nacionais, confrontos, lutas, guerras e revoluções”.	- Da América, estão sugeridos conteúdos sobre “As civilizações indígenas da América”, “Diversidades internas e o impacto da colonização” e “Argentina e América Latina até o século XIX”,
- Sobre a questão da cidadania, os PCNs selecionaram, para a América Latina, os conteúdos que se referem às suas experiências históricas autoritárias.	- Não há uma exposição explícita sobre a questão da cidadania, na proposta para as Ciências Sociais porque, na organização dos CBC para todas as áreas da EGB,

	foi incluída uma área que se refere especificamente à formação ética e cidadã.
<p>- Há indícios da inclusão dos eixos comuns propostos pelos especialistas do GT do ensino de História do MERCOSUL Educacional sobre o tema das culturas indígenas americanas - com o estudo dos impérios Inca e Asteca; sobre o tema da democracia - com o estudo do processo de democratização latino-americano - e sobre o processo de integração regional - com o estudo do MERCOSUL e outras formas de integração política e econômica.</p>	<p>- Aproxima-se do que foi proposto, enquanto eixos comuns, pelos especialistas do GT do ensino de História do MERCOSUL Educacional, pelos temas da História das sociedades, das culturas indígenas americanas e da diversidade cultural e os aspectos comuns.</p>

CAPÍTULO 3

OUVIR, CONTAR E COMPARAR: AS REFLEXÕES DOS PROFESSORES SOBRE A AMÉRICA LATINA NO ENSINO DE HISTÓRIA EM FLORIANÓPOLIS E EM CÓRDOBA

Nos capítulos anteriores, centrei minha atenção no que foi veiculado sobre a América Latina nos documentos do MERCOSUL Educacional e nas propostas curriculares, entendendo que, ambos, são estratégias que postulam um lugar de poder e foram produzidos no externo da escola.

Neste capítulo, esta atenção será ampliada pelo olhar sobre as representações, que os professores efetivamente produzem, no contexto da sala de aula, sobre os conteúdos referentes à América Latina, pois, como observa Benchimol (2010, p. 59), “conocer las representaciones de los docentes resulta necesario para comprender lo que sucede en las aulas, y repensar los espacios de formacion inicial y continua”.

Se as estratégias, postuladas por um lugar de poder, por um lado definem uma forma de veicular os 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, mas também interpela, media, põe em outro lugar, outro patamar; ele busca palavras que são mais impactantes, que provoquem, que emocionalizem 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 apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos

didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia 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.

Assim, neste capítulo, busco dar visibilidade às questões que foram sinalizadas na introdução desta pesquisa: encontra-se presente, nas práticas efetuadas pelos professores, a veiculação dos conteúdos propostos pelo MERCOSUL Educacional, através dos currículos oficiais? Que representações sobre a América Latina emanam, na transmissão do conteúdo que o professor efetiva? Tem sido estimulada a formação da identidade latino-americana, através do que é possível captar nas falas dos professores sobre o que foi praticado na sala de aula?

Entendo, assim como Viana (2006), que analisar a prática em sala de aula é uma tarefa bastante difícil, sobretudo pela ausência das fontes, uma vez que não se tem a tradição de preservar documentos históricos, especialmente no que se refere à área escolar. Desse modo, optei pelas fontes orais porque, quando não existem as fontes escritas, as fontes orais 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).

Assim, ao escolher os testemunhos dos professores como uma das fontes desta pesquisa, utilizei, como instrumento de coleta de dados, a entrevista do tipo semi-estruturada. Nesta perspectiva, entrevistei três professores da rede estadual e federal da cidade de Florianópolis, no Brasil, e quatro professores da rede provincial e nacional de Córdoba, na Argentina.

Iniciei a coleta de dados com os professores brasileiros, para posteriormente entrevistar os professores argentinos. A ideia de entrevistar primeiramente os professores brasileiros foi proposital, porque entendia que eles me dariam a direção que eu deveria tomar com os professores argentinos, uma vez que havia a questão geográfica de distância e locomoção para a Argentina, que me impedia de estar ali, por diversas vezes, para fazer as correções necessárias dos depoimentos com os entrevistados. Mesmo havendo a distância geográfica, foi possível encaminhar as entrevistas transcritas para que todos os professores pudessem fazer as modificações que desejassem, inclusive me sendo solicitado por eles que os erros na transcrição de suas entrevistas fossem corrigidos posteriormente

Assim, iniciei as entrevistas com os professores brasileiros⁷², e meu primeiro entrevistado foi o professor Nildo José Martins. O professor Nildo possui graduação em História pela Universidade Federal de Santa Catarina e fez especialização em História do Brasil, na Universidade do Vale do Itajaí. Ele tem 27 anos de magistério, sendo que, no decorrer deste período, além de lecionar no ensino fundamental e médio, trabalhou na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, por três anos, durante a execução da primeira proposta curricular de 1991. Nos últimos 15 anos, tem atuado na escola estadual Intendente José Fernandes e, neste ano de 2011, assumiu o cargo de diretor desta escola.

Com todos os professores entrevistados, tive o interesse de perguntar qual havia sido o seu primeiro contato com o tema de América Latina. Houve um sentido dado para a pergunta colocada aos professores, pois ela me serviria para perceber quais as

⁷² Cabe destacar que todos os professores brasileiros e argentinos autorizaram a identificação de seus nomes.

apropriações que são feitas entre o saber adquirido, através da experiência ou da história de vida, e a seleção de conteúdos que os professores veiculam na sala de aula.

No caso do professor Nildo, o interesse pelo tema da América Latina surgiu nas décadas de 1970 e 1980, com as lutas pela liberdade, pela democracia e contra os regimes autoritários da América Latina.

O que marcou para mim como estudante, como professor e estudante ao mesmo tempo sobre a América Latina, foi assim mais na década de setenta e oitenta como estudante. Todos aqueles movimentos que surgiram na América Latina, pela democracia, pela liberdade, contra os regimes autoritários da América Latina. Então eu, como estudante, o primeiro livro que eu li, que me entusiasmou, que me chamou a atenção foi o livro “As Veias Abertas da América Latina”, do Galeano que, na época do movimento estudantil, na universidade, era um livro muito lido e conhecido com a conjuntura da América Latina, dos regimes autoritários, da luta democrática. Então ali surgiu esse sentimento de referência pelo estudo, pelos fatos da América Latina como um todo. Aí a gente vê pelas músicas da Mercedes Sosa. Então eu fui me achegando à década de setenta e me envolvi no movimento social, dos estudantes, no DCE aqui de Florianópolis. Eu fui representante dos estudantes de Santa Catarina, aqui na História, aqui em Florianópolis, no movimento estudantil. Então eu acho que esse momento latino-americano, né? Esse período eu achava que tinha a necessidade de estudar e conhecer e de pensar o Brasil dentro da América Latina, né? Como um país democrático, na busca pela democracia, da liberdade, nós sabíamos que isto não era só no Brasil, era toda uma situação da América Latina.

Percebi semelhanças nas respostas dadas para esta questão, entre o professor Nildo e o meu segundo entrevistado, o professor Mário César Brinhosa. Este último me foi indicado pelo professor Nildo, por serem amigos e professores da rede estadual de ensino da Grande Florianópolis e por terem trabalhado juntos na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, durante o período de execução da proposta curricular estadual de 1991. O professor Mário é doutor em História Social, pela Universidade de São Paulo, e fez a opção por permanecer como professor da rede pública estadual de Santa Catarina, após a conclusão de sua tese.

Eu fiz o doutorado para voltar a dar aulas na 5ª e na 8ª séries e no 1º, 2º e 3º anos de ensino médio, porque entendi que é lá que se precisa ter doutores.

Sua formação inicial se deu no curso de Farmácia e Bioquímica, no ano de 1979. Entretanto, pelo seu envolvimento no Diretório Central dos Estudantes e no processo de mudança do currículo da faculdade, durante a ditadura militar, ele teve seu diploma do curso suspenso por dez anos, não podendo, assim, exercer a profissão de farmacêutico. Frente a esta situação, ingressou no curso de História, no início dos anos de 1980.

Daí, quando me cassaram, falei assim: vou ficar esperando que os caras saiam do poder? E agora o que eu vou fazer? Agora eu vou fazer a faculdade que vai me explicar profundamente o que eu já tenho certa consciência. Aí eu resolvi fazer história. Então, eu sou professor de história não porque eu quis, a minha história e a história do país se cruzaram em certo lugar e as duas definiram que eu tinha que ser professor de história, né? É uma coisa muito louca!

Durante o curso de graduação em História, o professor Mário lecionou em escolas privadas, nas disciplinas de matemática, química, física e biologia, possibilitadas por sua formação em Farmácia e Bioquímica. Após o encerramento da graduação em História, passou a ministrar esta disciplina nas escolas privadas da cidade de Florianópolis e, somente em 1989, devido as suas posições políticas, pode prestar concurso e se efetivar na rede pública estadual de Santa Catarina. Desde 1995, vem lecionando no ensino fundamental e médio do Instituto Estadual de Educação, na cidade de Florianópolis.

Conforme citado anteriormente, há semelhanças nas respostas dadas pelo professor Mário e pelo professor Nildo, no que se refere ao primeiro contato com o tema de América Latina. Embora o professor Mário não defina um dado específico de interesse sobre o tema, como fez o professor Nildo, ele relata a respeito do impacto causado pelo livro “As Veias Abertas da América Latina”, sobre o tema da América Latina.

É um marco interessante, né? A gente não deixava de ver “As Veias Abertas da América Latina”, do Galeano. O “Veias Abertas da América Latina”, hoje, se pudesse fazer uma crítica, até poderia ser feita, mas naquele momento, ele te abre. Então, algumas coisas como, espera aí, não adiante Brasil, né? Não adianta pensar a tua universidade, têm que pensar na América, aqueles são teus pares. Se você for pensar a América Latina, nós que temos um idioma espanhol, português, aí isso tudo fazia parte da nossa discussão estudantil, das movimentações e tudo o mais! É claro que isso também vai nos colocando num universo que é muito mais largo do que a estreiteza que a gente tinha de ver as coisas, né? O bom do livro é que ele traz um conteúdo que te dá uma porrada na testa, que você passa a enxergar o que não enxergava.

De fato, ao ler o texto de Eduardo Galeano, editado em 2007, sendo esta a 47ª edição, é possível pensar que o texto tenha sido lido por diversas pessoas e exercido um impacto sobre elas. Quando olhamos o prefácio, escrito por Isabel Allende⁷³, ele descreve que o livro “As Veias abertas da América Latina”, fez com que Eduardo Galeano ficasse famoso da noite para o dia. Segundo a escritora Isabel Allende, a obra de Galeano é uma combinação de meticulosidade, convicção política, ambiente poético e arte de contar. Para Isabel Allende,

As Veias Abertas da América Latina é um convite a explorar o que está além da aparência das coisas. Uma literatura superior como essa desperta a consciência, liga as pessoas, interpreta, explica, denuncia, registra e provoca mudanças. (GALEANO, 2007, p. 11)

Para além da semelhança, exposta pelos dois professores, da leitura do livro de Eduardo Galeano, o relato do professor Mário não limita o primeiro contato com o tema da América Latina com apenas este dado. O professor incorpora mais dois elementos que estiveram presentes no seu contato com o tema da América Latina, sendo um deles também exposto pelo professor Nildo.

Tem outro dado interessante da América Latina presente, porque eu sou da época dos festivais da Record e da Tupi. Eu tenho 57 anos de

⁷³ Escritora e jornalista chilena. É filha de Thomas Allende, funcionário diplomático e primo irmão do presidente do Chile, derrubado pela ditadura militar, Salvador Allende. Dados retirados do site <http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/allende/>, acesso em 07/08/2011.

idade, quando nasceram os festivais, eu era muito garoto, na minha casa não tinha televisão, mas tinha uma vizinha nossa, que os filhos dela gostavam muito de música. Eu, na minha condição econômica, escutava alguma coisa, né? E eles ficavam vendo o festival e eu ficava junto. Então você imagina que eu vi o festival com a Elis Regina, pela televisão, com o Geraldo Vandré, com Paulo Sérgio Valle, Marcos Valle, tudo isso, né? E as músicas daquela época já pensavam a América.[...]Então. a América tá presente lá, antes da minha formação, porque a musicalidade, eu sou muito musical, por influência desses amigos, dessa família. Então, a América vem como um gancho meio assim, nebuloso, mas ela vem vindo. Mercedes Sosa, quando se apresentava, a voz. Eu tive o prazer de ver seis espetáculos ao vivo com ela. Um aqui em Florianópolis e outros fora, e era aquela coisa pujante da América Latina, né?

O outro elemento, incorporado pelo professor Mário, nos primeiros contatos com o tema da América Latina, foi o livro escrito por Dom Helder Câmara, intitulado “O Deserto é Fértil”.

Quando você pensa na América Latina foi neste aspecto, quer dizer, esse livro das “Veias Abertas” e “O Deserto é Fértil”, que são mais ou menos próximos, contemporâneos, eles te abrem um universo, que você até então, até já pensava, mas você não tinha a amplitude que eles passam a te dar.

Tratando-se da terceira entrevistada, a professora Ivonete da Silva Souza, sua formação na graduação em História também se deu durante o período da ditadura militar brasileira, pois seu ingresso no curso foi no ano de 1975. Além de ser graduada em História, a professora Ivonete fez especialização em Antropologia Social e mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Trabalhou por 25 anos na rede pública, sendo os últimos 17 anos na rede federal de ensino, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, e se aposentou no ano de 2009. Para a professora Ivonete, seu primeiro contato com o tema da América Latina foi no período da graduação, na vivência acadêmica com os colegas, que discutiam as questões políticas do período, nos corredores da universidade, dentro de barzinhos e no restaurante universitário.

Então, então assim, a gente tinha discussão de corredor, muita discussão de barzinho e não era discussão fútil, era discussão política, né? Isso era uma vivência acadêmica muito grande. Discutíamos no RU todos os dias! Durante o almoço a gente discutia, assim, política calorosamente.

A América Latina estava vinculada à crítica social e às discussões políticas que ela, junto com seus colegas, faziam naquele momento.

Na graduação, a gente tinha alguns envolvimento em crítica social, na crítica política e essa crítica política e crítica social conseguia achar um campo de discussão muito grande, exatamente na discussão sobre a América Latina. Então, o peso político da América Latina era o momento da ditadura, ditadura na América Latina, então, discutia-se a sociedade naquele momento, da mesma forma que discutia a América Latina e tudo o que se tinha de denúncias era em torno dos países da América Latina.

A fala da professora Ivonete se assemelha ao que foi trazido pelos dois professores, porque, embora não cite o livro de Eduardo Galeano ou as músicas de Mercedes Sosa, ela também traz o tema da ditadura militar, referindo-se à sociedade, às denúncias em torno dos países latino-americanos.

O primeiro contato com o tema da América Latina também se assemelha aos demais depoentes brasileiros, uma vez que se deu durante o período de graduação em História, porém, não foi no interior das discussões científicas dispostas pelas disciplinas do curso, mais especificamente, das disciplinas de História da América. Ao contrário disto, tanto a professora Ivonete como o professor Mário expõem certa decepção relacionada às disciplinas de História da América, no curso de graduação em História.

Assim expõe o professor Mário:

[...] mas a América, embora quando eu fiz o curso de História, as disciplinas de América eram uma tristeza. Por questões de ética não vou dizer quem a ministrava, mas era uma pobreza imensa e a gente queria discutir a América Latina em todas as suas questões, a questão sandinista, apontando uma liberdade. Outra, a questão de Cuba, né? É lógico que discutir os incas e os maias era fundamental, mas fundamental na hora do pinga fogo ontem e hoje? Hoje e o ontem não era possível, também ainda era a ditadura militar.

A fala da professora Ivonete aponta, assim como a do professor Mário, para o descompasso entre o que ela, como aluna, queria discutir e o que os professores da disciplina de América Latina trabalhavam no contexto acadêmico. Diferentemente do professor Mário, a professora Ivonete não cita os conteúdos que eram discutidos, mas mostra que o fato dos professores serem norte-americanos, mais especificamente dos Estados Unidos, já causava um rechaço em relação ao que era ministrado por eles.

[...] naquela época, a gente tinha duas disciplinas de América Latina. América Latina não, de América, só América, América um e dois. Essas duas disciplinas, por coincidência, eram ministradas por professores dos Estados Unidos. Então, era assim, a gente tinha um descompasso entre o que queria discutir de América Latina, o que a gente pensava de América Latina, porque, fosse ingênua ou não a nossa cultura, mas tinha um descompasso entre o que esses professores dos Estados Unidos traziam de discussão. Então, assim, as discussões que os professores dos Estados Unidos traziam, naquele momento como estudante, a gente acabava rejeitando.

E ainda:

[...] nosso olhar sobre a América Latina era um olhar bastante político, bastante ideológico. Eu acho que, então, assim, naquele momento, as disciplinas de América Latina em graduação, para mim, foram bem decepcionantes. A gente via os professores dos Estados Unidos como a representação daquilo que a gente rejeitava.

O que se vê, nas falas dos professores, é a representação construída de uma integração latino-americana. “Pensar a América Latina como um todo”, “olhar o Brasil dentro da América Latina”, “olhar os seus pares”, “o peso político da América Latina” foram termos utilizados pelos professores, que representam uma integração que poderia ter sido construída, no caso do professor Nildo e do professor Mário, pela leitura do texto de Galeano - uma vez que este autor traz, na segunda parte do livro, um subtema específico sobre a integração da América Latina - ou pelas músicas de Mercedes Sosa, que podem ter representado um olhar diferenciado sobre o povo latino-americano, através da voz de protesto contra a opressão que se propagou na América Latina.

Entretanto, cabe também observar que a vitória da Revolução Cubana, em 1959, provocou desdobramentos políticos, nos movimentos de esquerda latino-americanos. A Revolução Cubana assumiu a perspectiva socialista e confirmou a possibilidade da vitória da revolução no continente latino-americano (SILVEIRA, 2009).

Assim, conforme descreve Rollemberg (2003), diante dos acontecimentos ocorridos em Cuba, o início dos anos 1960 conheceu um dos momentos da História do Brasil de maior participação política da sociedade organizada e atuante em diversos níveis. Foram criadas instituições e associações, que atuavam em função de projetos e propostas de esquerda, e que também alcançavam simpatias e adesões de parcelas significativas da sociedade. Assim, as esquerdas revolucionárias dos anos 1960 e 1970 não tinham a democracia como um valor supremo, o socialismo seria o caminho para se chegar à verdadeira democracia, para a maioria, do proletariado.

Frente a este contexto, é também possível pensar que a representação construída de uma integração latino-americana, relatada pelos professores, advém dessa militância política - que se expandiu em outros espaços, instituições e através de personalidades ligadas à cultura (artes, educação, jornalismo) - que compreendia a América Latina como o local de desenvolvimento do socialismo.

No que se referem às quatro professoras argentinas entrevistadas, a questão do primeiro contato com o tema da América Latina se diferencia do relato dos professores brasileiros, com exceção de uma das entrevistadas.

As entrevistas com as professoras Argentinas se deram entre os dias 30 de maio a 01 de junho de 2011. Iniciei as entrevistas com a professora Nancy Edith Aquino, que foi o meu contato em Córdoba, na Argentina, durante todo o processo de seleção das fontes escritas e orais. A professora Nancy iniciou o curso de graduação em História no ano de 1983. Além da formação em História, concluída na Universidade Nacional de

Córdoba, ela é pós-graduada em Ciências Sociais e cursa o mestrado nesta mesma área e na mesma Instituição.

Desde 1993, leciona na Escola de Comércio Manuel Belgrano e trabalha junto à formação docente do curso de História, da Universidade Nacional de Córdoba, ministrando matérias sobre a ciência docente.

A professora Nancy, ao me responder sobre o seu primeiro contato com a América Latina, colocou que isto se deu no período de sua formação acadêmica, no curso de História. No entanto, penso que a resposta dada pela professora não se centrou no aspecto do primeiro contato, mas no trabalho realizado por um professor sobre temas referentes à América Latina.

No período de formação, o impacto foi causado por um professor, exilado do México, que trabalhou sobre [...]. Nos deu uma visão diferente sobre América Latina, muito diferente do que havíamos visto em América I, que era muito tradicional, muito centrada em acontecimentos, sem uma visão problematizadora da América Latina. Isto ocorreu com este professor mexicano, sobretudo nas problemáticas de discussão da constituição do estado, nos processos de ruptura do período colonial, nos abriu um novo campo historiográfico com referências bibliográficas para trabalhar este período. Tivemos acesso a autores diferentes para trabalhar no século XX.

É possível perceber, tanto no relato da professora Nancy, como nos relatos dos professores brasileiros, Mário e Ivonete, a manifestação do interesse de apropriar-se do passado a partir das questões relacionadas ao seu tempo presente. Isto nos remete a pensar em Rüsen (2001), que descreve que a formação da consciência histórica está articulada a dois elementos, que se identificam pelo passado como experiência e o presente e o futuro como campos de ação orientados por este passado.

A segunda entrevistada, a professora Mariana Teresita Menzaghi, também manifesta o interesse de apropriar-se do passado a partir das questões relacionadas ao seu tempo presente. Ela não se posiciona do mesmo modo que a professora Nancy, em

relação ao seu contato com o tema da América Latina. A formação da professora Mariana também se diferencia das demais entrevistas. Ela primeiramente trabalhou no ramo da advocacia, para somente aos 26 anos de idade decidir fazer o curso de História e se tornar professora. Em 1996, ela iniciou a formação do professorado⁷⁴ em História no Curso Antônio Cabral e, posteriormente, já atuando como professora, fez a licenciatura na Universidade Católica de Córdoba. A partir do ano de 2000, ela passou a lecionar nas escolas privadas⁷⁵ da cidade de Córdoba. Neste ano de 2011, pela primeira vez, a professora tem 30 horas titulares no Centro Educacional São Jorge e no Centro Educativo Santo Domingo.

De acordo com a professora Mariana, o seu contato com o tema da América Latina se deu por interesse próprio, por leituras que foi fazendo e não necessariamente através das disciplinas ministradas durante a formação inicial. Para a professora Mariana, o tema da América Latina, ministrado durante o curso de graduação, versava sobre a América colonial e o período da independência, não havendo a preocupação de se discutir a América Latina contemporânea.

Já a professora Maria Eugênia Freire relata que, a época em que ela ingressou na universidade, foi no período da abertura democrática argentina, na década de 1980. Ela tem vinte e seis anos de magistério e iniciou a carreira lecionando a disciplina de música, e, posteriormente, após licenciar-se na Universidade Nacional de Córdoba, passou a lecionar a disciplina de História. Ao longo desses anos de magistério, ela tem lecionado em escolas bilíngües e escolas provinciais. Atualmente trabalha na escola

⁷⁴ Segundo as informações dadas pela professora Mariana, o professorado prepara o aluno para atuar na área do ensino.

⁷⁵ Indiquei, no início deste capítulo, que os professores selecionados estariam vinculados aos órgãos provincial e nacional da Argentina. Entretanto, há dois aspectos que me fizeram incluir a professora Mariana entre os entrevistados. O primeiro aspecto é que a professora Mariana foi indicada pela professora Nancy Aquino. O segundo aspecto é que a professora Mariana, embora leciona em escolas privadas, recebe seus proventos salariais pelo governo da Província e leciona em escolas com o mesmo regime de conteúdos curriculares da Província, por serem estas escolas subsidiadas pelo governo provincial.

provincial Pedro Inácio que, segundo ela, é uma escola próxima ao centro de Córdoba e que atende alunos, filhos de pais de classe trabalhadora média, advindos dos bairros periféricos da cidade.

A professora Maria descreve que, na sua formação inicial, a universidade era uma instituição que estava bastante politizada, pois aquele era um momento de abertura democrática. Assim, assemelhando-se à professora Nancy, ela relata a presença de um professor que também marcou sua caminhada acadêmica e lhe possibilitou os primeiros contatos com o tema da América Latina.

[...] havia um professor que tinha um conhecimento muito notório e eu me aproximei dele, me interessava muito a integração. Nesses anos, já estava presente a literatura sobre a CEPAL e outros mercados de comércio, mas no que se refere à formação de estudos históricos, víamos a América Latina a partir de um processo histórico de emancipação dos povos latino-americanos. Não é como hoje, que tratamos de analisar quais são os processos atuais das relações comerciais, políticas e outros. Era um enfoque histórico, e não um enfoque econômico, demográfico, sociológico.

Nota-se, nas palavras da professora Maria, que, no período de sua formação, havia um conhecimento a respeito da existência de literatura produzida sobre a CEPAL, entretanto, seu aprendizado, no contexto da universidade, se deu dentro de um enfoque histórico, iniciado pela emancipação dos povos latino-americanos. Observa-se também que a professora esclarece que este enfoque histórico se separava do enfoque econômico, demográfico e sociológico.

Olhando o que descrevi no primeiro capítulo deste trabalho, sobre as propostas de integração latino-americana, a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), fundada em fevereiro de 1948, tinha como objetivo a criação de um pensamento latino-americano, que fosse autônomo em relação às Teorias Clássicas de Comércio Internacional, e também dar forma concreta a uma ideia originada no

pensamento latino-americano de ver seus próprios problemas econômicos, as causas dos mesmos e os possíveis meios de lhes dar soluções (PONTORIERO, 2002)

Assim, observando o que foi proposto pela CEPAL, pode-se pensar que o que foi tratado por ela, não foi objeto de estudo, no transcorrer da formação inicial da professora Maria, pelo fato de que o que foi visto sobre a América Latina separava o enfoque histórico do enfoque econômico, demográfico e sociológico.

A professora Rosa de las Mercedes Mercau iniciou sua carreira como professora na Escola de Comércio Manuel Belgrano, em 1973, após a sua formação no professorado e na licenciatura. Somente dez anos depois de já estar atuando nesta escola, ela também passou a lecionar nas escolas da província de Córdoba, onde atuou na Escola Sarmiento, na Escola Gabriela Mistral e na Escola Estrada. Nos últimos quatro anos, concentrou sua carga horária na Escola de Comércio Manuel Belgrano, onde tem 12 horas/aula titulares e 10 horas/aula substitutas.

Seu primeiro contato com o tema da América Latina também se deu na universidade, através dos estudos ministrados por um professor. Seu relato se difere da professora Nancy e da professora Maria, porque ela não caracteriza os temas de estudos da América Latina.

Na universidade nós estudamos com bastante profundidade tudo o que se referia à América Latina. Tivemos um professor extraordinário, foi muito bonito como ele ministrava sua disciplina, como nos interiorizamos e como estudamos a América Latina.

Dadas as apresentações de cada um dos sujeitos que compõem, neste trabalho, as fontes orais, num primeiro olhar, percebemos que, com exceção da professora Mariana, o contato dos professores argentinos com o tema da América Latina se deu no contexto da formação inicial, nos programas do curso de História. Entretanto, para os professores brasileiros, que tiveram sua formação inicial durante o período da ditadura militar no

Brasil, o conhecimento do tema não foi adquirido no programa específico do curso de História, mas foram saberes produzidos nas relações estabelecidas com o “outro” e nos diferentes espaços do campus universitário.

Já com as professoras argentinas Nancy, Maria e Rosa, embora haja variações no período de suas formações, foi no programa específico do curso de História que se deu o contato com a América Latina. Para as três professoras, isto se deveu pelo papel desempenhado por um professor que ministrava a disciplina de América. Nesse sentido, cabem aqui as palavras expostas no início deste capítulo, quando sinalizei, utilizando as pesquisas de Souza (2001), que o professor, ao propiciar inúmeras táticas de apropriação do saber, não somente expõe o conhecimento ao aluno, ele interpela, media, põe em outro lugar, outro patamar; ele busca palavras que são mais impactantes, que provoquem, que emocionalizem e que assumam posições.

Assim, dada esta introdução, dividi o capítulo em três subtemas que discorrem sobre o olhar dos professores brasileiros e argentinos a respeito do MERCOSUL Educacional, sobre o que os professores falam das propostas curriculares e dos eixos comuns e sobre o ensino de História da América na sala de aula.

3.1 O MERCOSUL EDUCACIONAL SOB O OLHAR DOS PROFESSORES BRASILEIROS E ARGENTINOS.

De acordo com o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), as escolas do MERCOSUL são consideradas um espaço onde culturas regionais podem constituir-se e atuar no sentido de uma efetiva consciência de integração regional. Assim, o SEM, desde 1992, vem estabelecendo planos de ação que incluem propostas para o ensino de História e Geografia nas escolas do MERCOSUL. No entanto, Gadotti (2007) observa que existe, nas escolas, um desconhecimento a respeito do MERCOSUL. Para o autor,

os projetos do MERCOSUL educacional não são acessíveis nem para a sociedade civil e nem para a escola. Nesse sentido, Gadotti (2007) entende que é necessário democratizar o MERCOSUL, fazer com que as pessoas o conheçam e tenham consciência da necessidade do fortalecimento dos laços de integração, como um modo de dinamizar a economia, a tecnologia e as condições de vida dos Estados-Partes. O autor ainda descreve que, para isto, é importante que se introduza, na formação dos professores, o “componente MERCOSUL”, pois o professor “precisa estar convencido da importância da integração regional, reconhecer a necessidade do desenvolvimento de uma *identidade regional e comunitária*.” (GADOTTI, 2007, p. 34)

De fato, o que vi nas respostas dadas pelos professores brasileiros e argentinos em seus relatos é condizente com as palavras escritas por Gadotti (2007). Há um desconhecimento ou um conhecimento escasso a respeito do MERCOSUL Educacional, entre os professores entrevistados.

Assim diz o professor Nildo:

Eu vi muito pouco sobre o MERCOSUL. Não vi nenhuma publicação diária ou mensal sobre o MERCOSUL.

Já o professor Mário,

Olha, eu sou franco em te dizer assim, que eu nunca me debrucei para discutir os processos educacionais dos países da América do Sul, no MERCOSUL, porque, na questão da história, eu gosto muito da questão econômica, política, social, cultural, é por aí que eu vou.

No caso do professor Mário, o que se vê, no seu relato, é que seu interesse, nas pesquisas na área da história, não se deu dentro dos processos educacionais, mas sim na questão econômica, política e social. Entretanto, mesmo que seu foco de pesquisa não tenha sido nos processos educacionais, enquanto membro da sociedade civil, entendo que também não há um conhecimento a respeito do MERCOSUL Educacional.

Na Argentina, a professora Mariana relata ter ouvido falar sobre o MERCOSUL Educacional, através de um companheiro de trabalho,

Sei que, para o ano 2016, me contou um companheiro no colégio, será aprovada uma lei que exige do Brasil a promoção do ensino do idioma espanhol e, para nós, o ensino do idioma português. Sei disso porque, no colégio Santo Domingo, onde leciono, os meninos querem aprender o idioma português.

No caso da professora Maria, ao ser perguntada a respeito do seu conhecimento sobre o MERCOSUL Educacional, sua resposta se deu através do seguinte questionamento:

A que se refere o educacional?

Frente a este questionamento, expliquei para a professora Maria o que caracterizava e a que se dedicava esta área do MERCOSUL. Ela então prosseguiu o seu relato me dizendo o que transmitia de conteúdos aos alunos a respeito do MERCOSUL.

[...] permanentemente estamos falando do MERCOSUL, muito mais na área de geografia. No primeiro e segundo ano, o MERCOSUL, como países de integração da América Latina, quem integra o MERCOSUL e das dificuldades, inclusive que hoje está havendo. Trato de mostrar aos meus alunos que a Argentina, especialmente, teve um nível de educação de excelência e, nestes últimos, percebe-se, nas investigações e nos exames de avaliação que estão realizando, que a educação está empobrecendo a cada ano que passa. E temos países vizinhos como Chile, Brasil, que realmente têm se ocupado destes aspectos e como avançaram.

Esta ausência de conhecimento dos professores brasileiros e argentinos a respeito do MERCOSUL Educacional nos remete também às palavras escritas por Vigevani e Veiga (1991), de que a formação do MERCOSUL, iniciada pelo processo de integração Brasil e Argentina, não surgiu da sociedade civil, expressando-se através das forças políticas, mas surgiu das entranhas do Estado.

Não há dúvida, e isto foi verificado em entrevistas com alguns dos mais altos responsáveis políticos e administrativos do Programa de Integração e depois pela formulação do Tratado de Assunção, de que o estímulo à ação proveio dos próprios governos e, dentro deles, com

maior intensidade, de parte de segmentos específicos do aparato estatal. (VIGEVANI e VEIGA, 1991, p. 45)

Assim, o que noto na fala de alguns dos professores entrevistados é que o conhecimento que se tem sobre o MERCOSUL Educacional não diz respeito a ele, mas sim, se refere ao MERCOSUL como bloco regional e como conteúdo dado em sala de aula aos alunos. Nesse sentido, ao serem perguntados sobre o MERCOSUL Educacional, a professora Maria, assim como a professora Mariana, na Argentina, e o professor Nildo, no Brasil, responderam que não tinham conhecimento sobre ele e deram continuidade às suas falas, trazendo o MERCOSUL enquanto conteúdo lecionado em sala de aula. No dizer do professor Nildo,

[...] a bibliografia, os livros didáticos falam muito pouca coisa sobre o MERCOSUL, muito pouca coisa, é tudo muito resumido, não tem um histórico, não tem debate, os conteúdos, inclusive a geografia atual traz uma coisinha melhor, atualmente em 2010, mas os livros de história, o MERCOSUL na história é muito pouco, muito pouco.

Na fala da professora Mariana,

Geralmente, o MERCOSUL está como conteúdo na disciplina de geografia, e a temática é vista no quarto ano, se não me engano, quando se aborda questões relativas aos blocos econômicos da comunidade europeia e do MERCOSUL, temas estes abordados pela geografia.

No que se refere às professoras Ivonete, no Brasil, e Rosa e Nancy, na Argentina, os relatos apontam para certo grau de conhecimento a respeito do MERCOSUL Educacional.

Assim relata a professora Ivonete:

MERCOSUL educacional não foi meu ponto de estudo, né? Então eu me dediquei assim, um pouco, numa leitura não muito profunda, do MERCOSUL educacional quando eu participei da elaboração do projeto de implantação da disciplina de “Estudos Latino-Americanos”. Uma disciplina que foi colocada no Colégio de Aplicação em 2003, no lugar de OSPB. Então, naquele momento, é que eu discuti um pouco o MERCOSUL educacional. Também não me lembro mais agora de dados, né? Eu poderia falar, por exemplo, o MERCOSUL educacional

é ele que tenta criar alguns princípios que marcariam as suas políticas, as políticas educacionais nesses países que formam o MERCOSUL. Ele é, digamos, ele tem alguns impasses que ainda tão por aí, tem dificuldades de superar assim, as diferenças, por exemplo, do sistema educacional desses países. O sistema educacional desses países tem diferenças importantes, né? E essas diferenças têm se constituído numa barreira para que os países do MERCOSUL tenham uma política educacional, e é não vamos dizer única, mas mínima.

Sobre a professora Ivonete, cabe destacar, como ela mesma conta, que um dos fatores que contribuiu para que ela tivesse um conhecimento sobre o MERCOSUL Educacional foi a constituição e a inclusão, em 2003, da disciplina de “Estudos Latino-Americanos, E.L.A.”, na grade curricular do ensino fundamental e médio do Colégio de Aplicação, onde a professora lecionou entre 1991 a 2009, quando encerrou sua carreira no magistério.

A proposta de inclusão da disciplina foi de autoria das professoras Ivonete da Silva Souza e Marise da Silveira Veríssimo, tendo a consultoria das professoras Maria Sílvia Cristofoli e Maria de Fátima Sabino Dias. O propósito da disciplina de E.L.A. tem sido o de estimular o rompimento dos estereótipos e preconceitos existentes a respeito de "si" e do "outro" latino-americano (CONCEIÇÃO e DIAS, 2011).

Como proposta da inclusão da disciplina no Colégio de Aplicação, foi desenvolvido um documento intitulado “Proposta de Inclusão da Disciplina de Estudos Latino-Americanos para o Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação da UFSC”. Nele, a professora Ivonete e a professora Marise incluíram, de modo sucinto, os tratados e acordos ocorridos a partir de 1991, entre os países Sul-Americanos, dando especificidade às discussões realizadas pelo MERCOSUL, no campo educacional. Neste trajeto, estão expostas as alternativas e os planos de ação que o MERCOSUL educacional tem traçado para respaldar a implantação de um currículo mínimo para o

ensino de História e Geografia na perspectiva regional, composto por eixos comuns referentes aos conteúdos.

Quanto à professora Nancy, em seu relato, ela expõe os seguintes dizeres sobre o MERCOSUL Educacional:

Acessei um material de um grupo de Montevideú, que tinham produzido há muitos anos, talvez no ano de 1998 ou 1999, e depois não tivemos mais contato direto para saber o que está acontecendo, de maneira geral não se tem muita informação a respeito. Foi feita essa publicação, onde cada um colocava os eixos possíveis de serem trabalhados pela integração não só econômica, pois a integração era uma coisa muito mais ampla. Não nos chega informação além do tangencial.

Perguntada a respeito de como se deu o acesso a esse material de um grupo de Montevideú, a resposta dada se referiu a algumas informações que chegaram através do intercâmbio que existe, desde 1992, entre o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina e a Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano, da Universidade Nacional de Córdoba, onde ela leciona.

Fato perceptível é que o relato da professora Rosa também traz aproximações entre as informações que ela tem sobre o MERCOSUL Educacional e o intercâmbio entre as duas escolas, citadas no parágrafo acima.

Na realidade conheço pouco e nada. O pouco de leitura que tenho, li em alguma revista educativa, mas não temos estado trabalhando com nenhum material como para poder dizer “estou mergulhada no assunto e sei do que se trata”. Não, não poderia te dizer isto, porque não fiz. Sei o que é o MERCOSUL, obviamente que interpreto o que é MERCOSUL em nível educacional e a cooperação entre os diferentes países, como poderíamos ajudar-nos uns aos outros e o crescimento que poderíamos ter, sobretudo dessa cooperação que tem tido com a escola do Brasil e os intercâmbios e tudo isso, obviamente que sim, tudo isso conheço, mas para além do Brasil, com outros lugares não conheço nada. Não sei com o Paraguai, não sei com o Peru, não sei com o Uruguai, não sei com outros lugares.

Diante dos depoimentos dados, cabe questionar o que os responsáveis pelo Setor Educacional do MERCOSUL têm feito para que suas propostas estejam disponíveis aos

professores e à sociedade civil, quando se tem como meta a integração regional dos Estados-Partes que o compõem.

O que ressalto, dos quatro Planos de Ação do SEM, citados no primeiro capítulo deste trabalho, é que eles expuseram a necessidade do estímulo ao conhecimento comum, a uma cultura de integração e à formação de uma consciência cidadã para a integração, mas somente no Plano de 2006-2010 é que aparece formalizada uma proposta de divulgação do que foi produzido pelo MERCOSUL Educacional, nos seminários realizados pelo GT de História e Geografia, através da sua difusão na página da web do Sistema de Informação e Comunicação do MERCOSUL (SIC).

Assim, ao questionar os professores entrevistados a respeito da integração latino-americana, mais especificamente, das orientações que eles têm recebido para trabalhar a integração latino-americana, atentei que nenhum deles citou que estas foram recebidas de propostas advindas do MERCOSUL Educacional ou de cursos de formação continuada. Dos professores entrevistados, as professoras Nancy e Maria, na Argentina, e o professor Mário, no Brasil, relatam que o conhecimento adquirido sobre a integração latino-americana vêm de leituras e apropriações que fizeram sobre o tema.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre as observações dadas por Chartier (1991), de que a leitura de um texto impresso é geradora de sentido, e esse sentido se relaciona com as formas por meio das quais é recebido pelos leitores e ouvintes, é possível pensar que o sentido e as significações dadas pelos professores, por meio de suas próprias leituras e apropriações a respeito da integração latino-americana, podem diferir tanto do que é proposto pelo MERCOSUL Educacional, como do que é recomendado pelas propostas curriculares como os PCNs, no Brasil e os CBC, na Argentina.

Na continuidade dos relatos dos professores a respeito das orientações que eles têm recebido para trabalhar a integração latino-americana, o professor Nildo, do Brasil,

contou que não tem recebido nenhuma orientação sobre o tema, mas também não informou o modo como tem adquirido o conhecimento sobre ele.

Não, não mesmo. Na verdade, nestes dois ou três últimos anos, o MEC tem se preocupado muito, tem focado muito com a questão da nacionalidade brasileira, da cidadania brasileira. Então, tem muito material sobre a questão cultural africana, da África, a questão dos índios, das minorias. Está dando muito enfoque a estas questões, que eu acho que o currículo e a escola agora é que está acordando ainda para a questão nacional, da identidade nacional, entendeu? Agora é que está colocando estas questões.

Ainda dentro do que foi colocado pelo professor Nildo sobre esta questão, ele observa que o currículo, a escola, as metodologias, os estudos e as publicações estão se voltando para a visão do Brasil. Já sobre o tema da América Latina, ele entende que ainda há poucas publicações e o próprio livro didático contém poucos tópicos sobre a América Latina.

[...] sobre a América Latina em si, ainda é muito pouco, nossos livros são muito restritos, nossos livros didáticos. Eles têm tópicos sobre a independência da América espanhola. No caso, a América Latina tem a nossa América portuguesa e a América espanhola e até a gente separa muito, isso dá muito tópico. Então, é uma história que parte da história de uma elite liberal, que lutou pela independência, se resume muito a isso, a bibliografia, os livros didáticos, são pontos, alguns pontos factuais da história, mas sem muito detalhe, a gente não sabe, não tem muita referência, não vejo muito na escola.

Reparei que o professor Nildo foi o único a falar da ausência do tema da América Latina nos livros didáticos. De fato, a preocupação do professor Nildo faz sentido, pois sua fala não é dissonante do que as pesquisas têm apontado sobre a América Latina nos livros didáticos. Autores como Dias (2004), Silva (2006) e Kolling (2008) têm sinalizado que ainda há o predomínio da visão de que a América entra para a história a partir da Europa. Os conteúdos veiculados nos livros didáticos, da década de 1950, pesquisados por Dias (2004), e da 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.

Embora não tenha colocado, na introdução deste trabalho, o livro didático como uma das fontes documentais desta pesquisa, percebo a importância de trazer o que tem sido veiculado de conteúdos sobre a América Latina, nos livros didáticos que mais circularam nas escolas de Florianópolis, Brasil e Córdoba, Argentina, no período determinado nesta pesquisa. Entendo a importância de trazer estes dados porque o livro didático tem sido considerado o principal veiculador do conhecimento sistematizado e um instrumento auxiliar, em sala de aula, para professores e alunos, e é um dos componentes da cultura escolar⁷⁶, na medida em que ele exerce o papel de canal de transmissão de ideologias, de valores, de mitos e estereótipos, e é também portador de um saber escolar articulado às finalidades sócio-políticas e culturais de uma dada sociedade.

Assim, tratando-se da cidade de Florianópolis, no Brasil, através do programa de distribuição do Ministério da Educação (MEC), foi possível selecionar três coleções, que foram veiculadas entre 2002 a 2008, em dezesseis⁷⁷ das trinta escolas básicas de Florianópolis. Sobre Córdoba, a busca pelas fontes levou-me à Biblioteca do Ministério da Educação da Província, que me indicou os sebos onde poderiam ser adquiridos os livros mais utilizados nas escolas, no período selecionado.

Com estas possibilidades apresentadas, os livros didáticos brasileiros de 7^a e 8^a séries e argentinos de 8^o e 9^o anos escolhidos, e nos quais pude verificar os conteúdos

⁷⁶Como cultura escolar, Dominique Julia define, “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sócio-políticas ou simplesmente a socialização).” (JULIA, 2001, p. 10)

⁷⁷ Algumas destas escolas chegaram a circular as três coleções, como é o caso, por exemplo, do Colégio Estadual Presidente Roosevelt.

que são veiculados sobre a América Latina, estão inseridos nas coleções didáticas listadas a seguir:

Brasil:

- MONTELLATO, Andrea; CABRINI, Conceição; CATELI JÚNIOR, Roberto. *História Temática*. São Paulo: Scipione, 2003.
- PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História & Vida Integrada*. São Paulo: Ática, 2005.
- SCHMIDT, Mário. *Nova História Crítica*. São Paulo: Nova Geração, 2004.

Argentina:

- FRADKIN, Raúl (coordinación). *El Libro de la Sociedad en el Tiempo y el Espacio*. Buenos Aires: Ángel Estrada y CIA. S.A., 1998.
- MÉRÉGA, Hermínia (coordinación). *Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Ediciones Santillana S.A., 2001.
- DEVOTO, Fernando (dirección). *Ciencias Sociales EGB 3/Secundaria Básica*. Buenos Aires: Tinta Fresca, 2006.

Organizei em quadros os conteúdos que foram encontrados nos livros didáticos selecionados. Nos quadros 07 e 08, inseri os conteúdos que estão veiculados sobre a América Latina, nos três livros didáticos brasileiros de 7ª série e nos três livros didáticos argentinos de 8º ano.

QUADRO 07 – 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 08 – TEMAS DA AMÉRICA LATINA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO OITAVO ANO NA ARGENTINA

<i>EL LIBRO DE LA SOCIEDAD EN EL TIEMPO Y EL ESPACIO</i>	<i>CIENCIAS SOCIALES (SANTILLANA)</i>	<i>CIENCIAS SOCIALES (TINTA FRESCA)</i>
<i>La conquista de América</i> ⁷⁸	<i>América y Europa: encuentro y conquista</i> ⁷⁹	<i>El absolutismo y el sistema colonial</i> ⁸⁰
<i>Las sociedades coloniales americanas</i> ⁸¹	<i>Los imperios coloniales en América</i> ⁸²	
<i>Las revoluciones americanas</i> ⁸³	<i>Tiempo de revoluciones en América</i> ⁸⁴	
	<i>Los nuevos estados americanos</i> ⁸⁵	

FONTE 1 – LIVRO “EL LIBRO DE LA SOCIEDAD EN 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 09 e 10 estão expondo os conteúdos veiculados na oitava série do Brasil e no nono ano da Argentina.

QUADRO 09 – 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		

⁷⁸ Capítulo três da terceira unidade.

⁷⁹ Capítulo dezessete.

⁸⁰ Capítulo oito.

⁸¹ Capítulo cinco da terceira unidade.

⁸² Capítulo dezoito.

⁸³ Capítulo oito da terceira unidade.

⁸⁴ Capítulo vinte e quatro.

⁸⁵ Capítulo vinte e sete.

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 10 – TEMAS DA AMÉRICA LATINA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO NONO ANO NA ARGENTINA

<i>EL LIBRO DE LA SOCIEDAD EN EL TIEMPO Y EL ESPACIO</i>	<i>CIENCIAS SOCIALES (SANTILLANA)</i>	<i>CIENCIAS SOCIALES (TINTA FRESCA)</i>
<i>América en el siglo XX⁸⁶</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.

Os quadros expostos confirmam a preocupação colocada pelo professor Nildo e sinalizam 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.

Para além do que foi colocado pelo professor Nildo, ainda podemos destacar que apenas os livros didáticos argentinos, do oitavo ano, incluíram a história das sociedades e das culturas indígenas americanas, presente entre os eixos comuns propostos pelos especialistas em história do MERCOSUL Educacional

Nos quadros, também há conteúdos veiculados nos livros didáticos que advêm de propostas curriculares que foram elaboradas anteriormente aos PCNs e os CBC e que têm permanecido nestes. É o caso dos conteúdos referentes à independência dos países latino-americanos - incluídos em propostas curriculares brasileiras desde 1956 - e os conteúdos sobre o homem americano, pré-histórico ou pré-colombiano, que está nas propostas brasileiras desde 1929 e, na Argentina, em 1979.

⁸⁶ Capítulo cinco da unidade três.

Diaz, no III Seminário sobre o Ensino de História e Geografia, discorre que um processo de integração supõe mudança de comportamento das pessoas, exige dos cidadãos o desenvolvimento de novas atitudes, novos hábitos e novos valores. Nesse sentido, cabe questionar se os quadros apresentados acima, confirmando a presença de poucos conteúdos, apresentando a América Latina como aporte da História europeia e expondo a presença de conteúdos advindos de uma tradição consolidada, podem ou não estimular a construção de uma integração e a formação de uma identidade que, como observa Giust-Desprairies (2005), se constrói segundo os modos de apropriação de objetos sociais reencontrados, escolhidos e criados.

Ainda sobre os relatos dos professores a respeito das orientações que eles têm recebido para trabalhar a integração latino-americana, a professora Mariana e a professora Rosa não pronunciaram um parecer positivo ou negativo sobre a questão. Porém, a resposta dada pela professora Mariana sinaliza que o compromisso de trabalhar com este tema, no contexto da sala de aula, é recente na Argentina.

Na realidade, a partir da reforma atual, antes de 2008 não. É no governo dos Kirchner que se vê o tema da identidade latino-americana, como o tema da “Pátria grande”, a “Pátria pequena”. A partir deles é que se começa a falar, porque na Argentina há uma história de rechaço, porque os argentinos se viam como os “diferentes”, como os brancos.

Frente a este relato, perguntei para a professora Mariana a razão deste compromisso de ter sido a partir do ano de 2008. Como resposta, ela me informou que a nova Lei de Educação, que está sendo implementada, incorporou a História da América Latina.

De fato, no ano de 2006, entrou em vigor, na Argentina, a nova Lei de Educação Nacional, nº 26. 206. Esta lei traz, no artigo onze, os fins e objetivos da política

educativa nacional. Entre estes objetivos, há um que faz citação ao tema da integração com a América Latina:

d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respecto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana. (LEY DE EDUCACION NACIONAL, nº 26.206, 2006)

No entanto, não é somente na Lei de Educação Nacional que o tema da América Latina aparece. Em dezembro de 2010, entrou em vigor, na província de Córdoba, a Lei de Educação Provincial nº 9870. Esta lei traz, no artigo vinte e dois, os critérios de orientação pedagógica, para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, nos diferentes níveis e modalidades do sistema de ensino. Entre os critérios de orientação, encontra-se um que se refere à promoção do desenvolvimento da identidade latino-americana.

C) Los docentes deben orientar los aprendizajes con criterio pedagógico y científico en un ambiente propicio para la participación activa y creadora, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico, la identidad nacional y latinoamericana, la responsabilidad cívica y la formación ética y moral de los educandos en un marco democrático y solidario. (LEY DE EDUCACIÓN PROVINCIAL, nº 9870, 2010).

Diante destes dados, aos quais pude ter acesso só posteriormente à entrevista realizada com a professora, observei que a lei de Educação Nacional parece entender a integração, não somente sob a perspectiva política e/ou econômica, mas há sinais de uma integração que trabalhe sobre a percepção e participação do ator cidadão na construção de um novo “nosotros” (MARRA, 2008). Já a Lei de Educação Provincial, embora não utilize, em sua construção textual, o termo “integração”, ela, ao fazer uso do termo “identidade”, parece apontar para a construção de uma identidade que se unifica num coletivo, que combine o próprio e o alheio, o individual e o coletivo, o nacional e o internacional. (MAHEIRIE, 2005)

Ainda sobre a Lei de Educação Provincial, não pude deixar de ver que a alínea “c” traz, no interior de sua construção textual, o aspecto de que os docentes devem orientar as aprendizagens e promover o desenvolvimento da identidade latino-americana.

Muito embora esta Lei tenha entrado em vigor a partir de dezembro de 2010, os relatos dados pela professora Maria, que leciona em escolas provinciais, e pela professora Mariana, que leciona em escolas privadas, porém subsidiadas pelo governo provincial, não apontam para qualquer tipo de orientação sobre a integração latino-americana advinda da formação continuada promovida pelo Ministério da Educação do governo provincial. A professora Mariana chegou a fazer um pequeno comentário a respeito do que é proposto pelo Ministério da Educação, nos cursos de formação continuada.

Esse tema da formação não tem sido objeto de preocupação por parte da Província. Os cursos promovidos pelo ministério da educação não são de conteúdos e sim de caráter metodológico e pedagógico, ou seja, por mais que prescreva o currículo, ou seja, nós temos uma série de conteúdos que temos que ministrar um marketing de ação, temos núcleos de aprendizagem, mas eles nunca promovem cursos ou instâncias de formação sobre os conteúdos em si. A preocupação está voltada muito mais para questões metodológicas, pedagógicas, mas não para os conteúdos em si.

Encerrando os depoimentos dados pelos professores sobre as orientações que eles têm recebido para trabalhar a integração latino-americana, considero que o parecer colocado pela professora Ivonete se diferenciou dos demais professores brasileiros e argentinos, entrevistados neste trabalho.

Antes de 91, nem se cogitava essas coisas, mas, desde 91, é que assim, em 91 eu já estava no colégio de Aplicação. Esse foi o diferencial. Então como eu estava no colégio de Aplicação, estava entrando no colégio, aconteceu ali, acho que foi em 92, posso estar enganada, mas acho que foi em 92, aconteceu ali o encontro de professores de história e geografia do colégio de Aplicação com os professores de história e geografia de Córdoba, Argentina. Então aquele encontro, pra mim, veio assim, colocar isso como um fato. A discussão do

MERCOSUL educacional, a discussão da integração latino-americana por meio da educação ou a educação latino-americana, intercâmbios. Com relação à educação latino-americana, pra mim, ela foi acontecer nesse momento. Por volta aí de 92, em decorrência desse encontro. Foi o primeiro encontro de argentinos e brasileiros aqui no colégio e foi no Colégio de Aplicação e aí, naquele momento, foi feita uma série de levantamentos, de informações sobre aquela escola Manuel Belgrano, na Argentina, e no nosso colégio aqui. Assim, foram discutidos juntos os programas, os conteúdos, o tempo de estudo. Então, naquele momento, esse momento que, como professora do colégio, eu participei, embora como uma professora que estava tomando pé, tomando consciência do que era essa escola, escola federal, eu nunca havia trabalhado numa escola federal. Então, foi esse momento em que essa discussão sobre orientar, buscar o seu trabalho docente com o MERCOSUL educacional, com as questões levantadas pelo MERCOSUL educacional, se colocou para mim.

Em contato com as pesquisas realizadas por Cristofoli (2004), a respeito do intercâmbio cultural entre o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina e a Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano, da Universidade Nacional de Córdoba, verifiquei que esta experiência foi iniciada, antes mesmo da implantação do MERCOSUL Educacional, onde há documentos que apontam para a necessidade de realizar intercâmbios culturais entre os Estados-Partes, principalmente entre investigadores e docentes. A iniciativa implantou, gradualmente, diversas atividades educacionais, caracterizadas pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão. Segundo Cristofoli (2004, p. 13):

Dessa necessidade de “ver o outro” argentino e brasileiro, foram estabelecidos, dentre os objetivos específicos para o Intercâmbio, a troca de experiências entre docentes através de discussões de currículos e práticas pedagógicas, a viabilização de intercâmbio discente por bimestre ou quadrimestre, a realização de encontros discentes, docentes e técnico-administrativos entre as duas instituições e a promoção do intercâmbio de documentação nos aspectos pedagógicos e administrativos.

Um aspecto, examinado nas falas sobre a questão disposta nos parágrafos acima, foi a diferença entre a resposta dada pela professora Ivonete, do Colégio de Aplicação, e as professoras Nancy e Rosa, da Escola Manuel Belgrano. Penso que esta diferença se

deu por alguns fatores. No caso da professora Rosa, nunca houve uma participação ativa no intercâmbio, até pelo fato dela só recentemente ter ampliado a carga de aulas lecionadas na instituição. Já no que se refere à professora Nancy, somente a partir do ano de 2005, ela se incorporou à comissão organizadora do intercâmbio.

As palavras descritas por Cristofoli (2004), em suas pesquisas sobre este intercâmbio, podem ser esclarecedoras quanto a esta diferença percebida nos relatos destas professoras. De acordo com Cristofoli (2004, p. 30),

Para os professores do Belgrano, o intercâmbio tem seu espaço na escola, mas não promoveu mudanças em termos de conteúdo. O projeto Córdoba tem se caracterizado pela sua seriedade. Por isso, é positiva a avaliação no sentido de superação de alguns estereótipos. Mas, apesar do tempo de atuação do projeto um membro da equipe de coordenação avalia que houve muito investimento para poucos resultados.

Em Córdoba estes dez anos asseguraram ao projeto um espaço próprio dentro da escola, mas que se dilui na grande escola, com mais de dois mil alunos e com a maioria dos docentes com poucas horas na escola. Também o fato de estar enviando ou recebendo quatro ou cinco alunos não tem peso para promover mudanças significativas.

Entretanto, para além dos esclarecimentos dados por Cristofoli (2004), os diferentes alcances, apontados nos depoimentos das três professoras, sinalizam as dificuldades de se introduzir na escola, no contexto da sala de aula, algo novo que promova um olhar diferenciado sobre o “outro” latino-americano.

Isto nos remete a pensar no que foi exposto na introdução deste trabalho, de que um olhar diferenciado sobre o “outro” permite a construção da identidade latino-americana. Para tanto, esta construção se dá pela unificação das diferenças em torno de um projeto comum, pelo reconhecimento de que esta identidade pertence a muitos e de que ela tem o sentido de continuidade e permanência.

Com isto, ao utilizarmos o método comparativo neste trabalho, ele tanto nos permitiu ver as dificuldades de se introduzir algo novo nas escolas, como ver a

importância do que foi exposto pelos especialistas do ensino de História do MERCOSUL Educacional, quanto à realização de intercâmbios entre professores e investigadores e a divulgação do que tem sido produzido de conhecimentos históricos, sob a perspectiva regional, pela possibilidade de proporcionar, no contexto da sala de aula, a construção deste olhar diferenciado sobre o “outro” latino-americano.

3.2 O QUE FALAM OS PROFESSORES SOBRE AS PROPOSTAS CURRICULARES E OS EIXOS COMUNS

O que foi tratado, no subtema anterior, sinalizou que há um conhecimento escasso, dos professores, a respeito do que tem sido proposto pelo MERCOSUL Educacional e a integração latino-americana.

Entretanto, no primeiro capítulo desta pesquisa, destacamos, entre os trabalhos desenvolvidos pelos especialistas do GT de História e Geografia do MERCOSUL Educacional, que foram elaborados eixos comuns para o desenvolvimento dos conteúdos especificados correspondentes, em cada país, para que servissem como elemento de apoio no processo de discussão dos parâmetros curriculares nacionais, que estavam sendo elaborados em cada país.

Assim, ao analisarmos os PCNs, no Brasil e os CBC, na Argentina, sinalizei que, no Brasil, há indícios da inclusão dos eixos comuns, sobre as culturas indígenas americanas, a democracia e o processo de integração regional. Na Argentina, a proposta acena para os temas da história das sociedades, das culturas indígenas americanas e para a diversidade cultural e os aspectos comuns.

Cury (1996) elucida que as propostas curriculares têm muito a ver com a questão federativa, pois nelas estão presentes a ideia e a prática de conteúdos gerais válidos para

toda uma nação. Lopes (2004) também adverte que as políticas curriculares, promovidas pelos Estados, são processos de negociação complexos, onde a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados.

Apesar do que está apontado por Cury (1996) e Lopes (2004), é o professor, nas suas relações de ensino e aprendizagem, que repara, remenda, arruma os propósitos e as orientações das propostas geradas a partir de interesses, informações e exigências institucionais que, por vezes, são diferentes e opostas à sua prática e à sua formação (GONZALEZ, 2011).

Tendo em conta que os professores, em suas práticas, criam novas representações e dão novos sentidos ao prescrito, vou apontar, neste subtema, o que narram os professores sobre as propostas curriculares e os eixos comuns indicados pelos especialistas do MERCOSUL Educacional.

3.2.1 As propostas curriculares nas práticas docentes

Sobre o uso dos Parâmetros Curriculares, no Brasil, e dos *Contenidos Básicos Comunes*, na Argentina, nos programas ou planos de ensino da disciplina de História das escolas, o que vemos é que todos os entrevistados possuem um determinado grau de conhecimento destes documentos curriculares que, como observa Goodson (1995, p. 21), proporciona ao professor "um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização" e pode ser entendido como uma estratégia, porque postula um lugar apto de ser circunscrito como algo próprio (CERTEAU, 2008).

Para os três professores brasileiros, não há um uso sistemático dos PCNs, no contexto da sala de aula. O professor Nildo coloca que possui pouco conhecimento dele e, portanto, não o utiliza. Para este professor, a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina necessitava promover os estudos desta proposta, justamente para ampliar o conhecimento da mesma.

A professora Ivonete afirma que seus planos de aula já continham o que foi divulgado pelos PCNs, antes mesmo de sua elaboração. Já o professor Mário apresenta certa resistência ao que é proposto nos PCNs, porque ele entende que este documento veio para desmontar as propostas que estavam sendo articuladas antes de sua elaboração.

Eu vejo assim, os PCNs, eles não, no meu entendimento, não iam privilegiar, principalmente na história, nada com relação ao MERCOSUL, a integração, eles não iam. Mesmo porque isso [PCNs] é muito pobre e é uma salada de concepção filosófica. E a salada tem o objetivo mesmo de desmontar as propostas que tinham muito mais uma concepção filosófica definida, mais na linha socializante. Só que fizeram uma grande salada, misturaram tudo e disseram que tudo é a mesma coisa.

É possível compreender a fala do professor Mário, uma vez que ele foi o coordenador da primeira versão da Proposta Curricular de Santa Catarina, publicada em 1991. Esta proposta teve mais duas versões, em 1998 e 2005, quando foram acrescentados outros quatro cadernos temáticos (THIESEN, 2007).

Segundo Thiesen (2007), o grupo de trabalho da primeira versão da Proposta Curricular de Santa Catarina era um grupo pequeno, mas que compreendia a necessidade de organizar um trabalho de natureza democrática, que caminhasse na direção da revisão de pressupostos teóricos, metodológicos e de conteúdos para os currículos escolares que o momento tanto exigia. Assim, frente ao clima político da

época, que acenava para a democratização das políticas públicas, a proposta do governo na educação em Santa Catarina foi sustentada por,

[...] uma concepção considerada de centro-esquerda, o grupo de trabalho optou por assumir, logo de início, uma posição político-ideológica mais crítica para a reformulação curricular das escolas públicas. Esse marco filosófico está expressamente registrado no documento de 1991, no qual seus autores adotam a concepção do materialismo histórico e dialético como referencial para todo trabalho, inclusive para os que se seguiram nos anos posteriores. (THIESEN, 2007, p. 43)

Se os testemunhos apresentados acima permitem avaliar que o lugar outorgado aos PCNs, nos programas ou planos, é pouco alusivo no contexto da sala de aula, eles também me levam a questionar as seleções e os recortes de conteúdos que os professores realizam nos programas e planos de ensino, para a América Latina.

Alves (2011) verifica que o plano de ensino é construído para que se sistematizem os conteúdos da disciplina. Ele se localiza em um território amplo dos currículos, onde se encontram também as diretrizes, bases legais públicas e os projetos políticos pedagógicos de cada instituição. No entanto, na prática pedagógica, o professor o tem como intenção, ideiação, projeto, que poderá sofrer alterações, anular determinados conteúdos ou até mesmo incluir novo elemento, mesmo que não tenha sido sistematizado, ou escrito no planejamento.

Assim, para o professor Nildo, a redemocratização aliada à questão econômica da América Latina e a necessidade da interação econômica entre os países do MERCOSUL são conteúdos que aparecem nos programas e planos de ensino, mas limitados pelo pouco conhecimento que se tem deles.

O professor Mário também traz a redemocratização entre os conteúdos contidos nos programas e planos e ainda acrescenta a Guerra do Paraguai, a Revolução Cubana, a

Nicarágua, a ditadura militar do Brasil, da Argentina, do Paraguai e do Chile e o movimento de Hugo Chaves na Venezuela.

Nas palavras da professora Ivonete, observei que seu relato retratou a memória do contexto anterior à inclusão da disciplina E.L.A., no Colégio de Aplicação. Segundo ela, a América Latina aparecia de modo pontual nos programas, fazendo uma interlocução com a literatura, trabalhava-se o conteúdo da Guerra do Paraguai. A presença dos alunos cordobeses, vindos pelo intercâmbio, da Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano, também criava, em sala de aula, uma discussão sobre a América Latina.

Nos relatos, se sobressaem conteúdos que vão do passado da América Latina, como a Guerra do Paraguai, a uma história mais recente, como as ditaduras militares, a interação econômica dos países do MERCOSUL e o movimento de Hugo Chaves na Venezuela.

Estão evidentes que os conteúdos colocados nos programas ou planos são conteúdos dispostos no PCNs ou em propostas anteriores a eles, com exceção do tema do movimento de Hugo Chaves na Venezuela. Neste sentido, as escolhas dos professores estão vinculadas às tradições de conteúdos, incorporadas ao ensino de História, que, como observa Amorena (2008), são construídas historicamente e se mantêm nas práticas e na consciência dos sujeitos.

Das tendências historiográficas, norteadoras das atividades dos professores em sala de aula (RICCI, 2008), cada professor apresentou aquela que se traduz nos programas ou planos ou na sua própria prática. O professor Nildo falou de conteúdos que evidenciam a história econômica; a questão política está presente nas narrativas do professor Mário; a professora Ivonete, embora esteja explícito na fala apenas o conteúdo da Guerra do Paraguai, há sinais das novas abordagens historiográficas, pela

aproximação com a cultura e com uma história mais crítica, que tem o aluno também como o produtor de seu próprio conhecimento.

Em relação aos professores argentinos, há o conhecimento sobre os CBC, porque este ou é utilizado nos programas das disciplinas, como traz a professora Mariana, ou foi adaptado ao programa da escola, ou serviu como insumo para a organização do programa da escola, trazidos pelas professoras Rosa e Nancy, respectivamente.

A professora Maria coloca, de modo diferente, a presença dos CBC nos programas ou planos. Segundo ela,

Sim, no ano passado, se iniciou uma transformação, que alguns colégios já aplicaram, mas não era obrigatório. E, a partir disto, no oitavo e nono ano, como vocês o chamam, correspondente ao nosso primeiro, segundo e terceiro ano da escola secundária, começaram estas novas mudanças. Antes o chamávamos de conteúdos básicos e agora os denominam os NAP⁸⁷ (Núcleos de Aprendizagem), determinados pelo governo nacional e adequados pela proposta curricular provincial.

O extrato retirado desta entrevista parece sinalizar que o uso dos CBC não foi obrigatório nos programas das escolas, porém, com a entrada dos NAP, ocorreu a substituição do primeiro pelo último e se determinou o seu uso no programa curricular provincial e no contexto da sala de aula.

Amorena (2008) aponta que os NAP foram sancionados em 2004, em consequência da desigualdade na implantação da Lei Federal de Educação, promulgada em 1993. Iniciou-se um novo processo de definição curricular em nível nacional, para

⁸⁷ Em consulta ao site do Ministério de Educação da Argentina, encontrei documento referente ao Núcleo de Aprendizagens Prioritárias (*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*), do sétimo, oitavo e nono ano da EGB, na área das Ciências Sociais. Neste documento, está descrito que os NAP começaram a ser publicados a partir do ano de 2004 e constituem “*un conjunto de saberes que deben formar parte de la educación de todos los niños y las niñas, tanto por su significación subjetiva y social como por su potencialidad para construir, en un proceso de mediano plazo, una base común que aporte a revertir las injusticias. Sin duda, esto sólo señala un punto de partida imprescindible. Nuestro objetivo es generar igualdad de posibilidades de acceso a los conocimientos que contribuyan a la integración social plena de los niños y niñas y al sostén de valores que favorezcan el bien común, la convivencia social, el trabajo compartido y el respeto por las diferencias.*” <<http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap3socia.pdf>>. Acesso em 26/10/2011.

dar homogeneidade aos conteúdos que eram ensinados nas escolas. Isto, porém, não eliminou os CBC. No caso da área de História, os NAP avançaram no desenho curricular dos CBC, no sentido da compreensão das causas dos processos históricos e na identificação dos atores e interesses em jogo.

Da seleção dos conteúdos, contidos nos programas ou planos de ensino, a professora Maria fala dos países da conquista espanhola e portuguesa e as culturas aborígenes. O sistema colonial e a independência dos países latino-americanos - incluindo o Brasil - são colocados pela professora Rosa e pela professora Mariana. Esta última ainda acrescenta o povoamento da América e as civilizações americanas.

As seleções de conteúdos, explicitadas nas narrativas dos professores argentinos, explanam alguns aspectos importantes. Comparados com a seleção realizada pelos professores brasileiros, há diferenças nestas escolhas. Enquanto a seleção realizada pelos professores argentinos permanece num passado distante e se vincula à história europeia, a seleção dos professores brasileiros se aproxima de uma história mais recente da própria América Latina.

Esta seleção de conteúdos, realizada pelos professores argentinos, se assemelha ao que está incluído nos livros didáticos expostos no quadro oito, do subtema anterior, mas se distancia, em partes, do que está descrito nos CBC. Este último, embora proponha os estudos das civilizações indígenas americanas, da conquista da América e das revoluções americanas, sinaliza - entre os resultados a serem alcançados pelos alunos, ao final da EGB - que estes saibam explicar os principais eventos da história mundial, da cultura ocidental e da Argentina e América Latina até a atualidade, reconhecendo, especialmente, os feitos básicos do mundo contemporâneo.

De fato, os CBC, assim como os PCNs, destacam a necessidade dos estudos históricos considerarem as múltiplas temporalidades. Amorena (2008) destaca que o

papel da história para entender o presente e construir o futuro tem sido o argumento central para a inclusão da história recente nas propostas curriculares.

No caso da Argentina, Amorena (2008) e Salto e Ertola (2011) asseveram que, desde a sanção da Lei Federal de Educação e posteriormente com os CBC de Ciências Sociais, foi prescrita, para a área de História, a incorporação da atualidade, enfatizando o estudo do contemporâneo.

Entretanto, quando se vê o exposto pelos professores argentinos, a respeito dos conteúdos selecionados nos programas, a representação sobre a América Latina se mostra dentro de um passado remoto, como o aporte de um conteúdo mais abrangente ou como uma questão específica dentro de uma questão genérica que, neste caso, é a história europeia.

Nisto não está incluída a fala da professora Nancy, porque o seu relato, sobre seleção de conteúdos, se distinguiu dos demais professores.

Basicamente a construção de identidade. A construção de como se sentir parte de algo maior que não se reduza ao âmbito nacional, reconhecer-se como americano e que temos uma trajetória comum, apesar das singularidades. Muitos processos que nos atravessam são processos compartilhados e não os vivenciamos da mesma maneira. Sentir-se parte de América Latina, construir uma identidade mais ampla é, sem dúvida, uma incorporação, porque, de maneira geral, a Argentina está mais vinculada à Europa e não tanto à América Latina.

As palavras da professora Nancy não esclarecem os conteúdos que são selecionados, mas informam que o conceito de identidade, de construção de identidade, norteia o trabalho com a América Latina. Também não está claro se o conceito de identidade está presente nos programas de ensino da escola ou se faz parte do seu plano de ensino.

Em um texto escrito por Nancy, em 2003, juntamente com Susana Ferreyra e Dante Bertone⁸⁸, intitulado “*Enseñanza de historia da América, cultura escolar e identidad latinoamericana*”, é possível sinalizar que a preocupação em vincular a construção da identidade, de sentir-se parte da América Latina, está inserida no trabalho realizado pela professora, na pesquisa e no ensino e não necessariamente no programa de ensino da escola. Sobre os programas da Escola Manuel Belgrano, construídos na década de 1990, ela e os demais autores descrevem que,

En el Manuel Belgrano esto genera discusiones hacia el interior del Departamento de Ciencias Sociales que se concretan en nuestros programas. Estos evidencian las tensiones existentes entre grupos, uno que sostenía una historia de carácter universalista y al mismo tiempo vinculada al legado nacional y outro [...] que proponen una mirada crítica de aquellos contenidos considerados eurocéntricos. (AQUINO, BERTONE, FERREYRA, 2003, p. 44)

No que se refere à preocupação em vincular a construção da identidade, de sentir-se parte da América Latina, os autores delineiam que,

[...] creemos estar dando cuenta de aquel compromiso asumido con la reflexión crítica y el estudio de la realidad latinoamericana, a los que consideramos como el camino válido de superación de las limitaciones que, desde los sectores hegemónicos reconocen para a América latina el lugar de un mercado común. (AQUINO, BERTONE, FERREYRA, 2003, p. 45)

Dos depoimentos dos professores brasileiros e argentinos, sobre os PCNs e os CBC, o entendimento que tenho é que estas propostas curriculares assumem representações diferentes para os dois grupos. Entre os professores argentinos, há uma recepção mais positiva dos CBC e o uso do mesmo no contexto da escola. Já no Brasil, há sinais de aceitação e rejeição da proposta, o que conduziu ao uso pouco frequente da mesma na escola ou na sala de aula.

⁸⁸ Dante Bertone e Susana Ferreyra também fazem parte da equipe do “Projeto Córdoba”, da Escola Manuel Belgrano, em Córdoba/Argentina.

No caso dos professores argentinos, o que descrevi no parágrafo acima pode indicar, por um lado, o que Chartier (1991) observa, ao colocar que as representações sociais são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que a fabricam e, por outro lado, pode sinalizar que o currículo, enquanto estratégia organizada pelo postulado de um poder, assume um papel mais hierarquizado.

Sobre o Brasil, esta representação dos professores pode ser o resultado do que Neves (2000) expõe, de que o principal obstáculo para que os PCNs se constituíssem como uma proposta, que conduzisse ao aprimoramento dos professores, foi o fato deles terem sido elaborados, avaliados e discutidos sem a participação do próprio professor. A resistência dos professores, aos movimentos de reforma curricular e o modo como, algumas vezes, organizam escolhas, que se colocam como opostas ao que se espera deles no sistema de ensino, possibilita entender que o processo seletivo dos conteúdos, métodos e práticas possui uma lógica particular e exclusiva (MARTINS, 2005).

Entretanto, não podemos descartar que, tanto no caso da Argentina, como no caso do Brasil, como observa Lopes (2004), o currículo tem assumido, por um lado, o foco central das reformas educacionais e, por outro lado, as escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais.

3.2.2 Sobre os eixos comuns

A menção aos conteúdos selecionados como eixos comuns, elaborados pelos especialistas em história do MERCOSUL, se deu nas entrevistas, de duas maneiras: no processo de avaliação destes e no que efetivamente é veiculado na sala de aula.

Do processo de avaliação dado pelos professores sobre os eixos comuns, o professor Nildo e a professora Rosa os consideram muito importantes, entretanto, estão

de acordo que os eixos não chegam às escolas. O professor Nildo entende que é necessário um estudo mais sistematizados dos PCNs, nas escolas, para que estes eixos possam ser incorporados às práticas dos professores.

Nesse sentido, cabe questionar de que modo o MERCOSUL Educacional pode promover a inclusão destes eixos nas práticas do professor, uma vez que o principal obstáculo para que os PCNs se constituíssem em uma proposta, que conduzisse ao aprimoramento dos professores, foi o fato deles terem sido elaborados, avaliados e discutidos sem a participação do próprio professor (NEVES, 2000).

Cerri (2009), discutindo a respeito das organizações de conteúdos históricos para a educação básica, também sinaliza que existem dificuldades para colocar o professor diante de outras formas de entender e praticar a seleção e organização de conteúdos, por ser uma questão que não se refere apenas à instrução do uso de uma nova técnica, mas diz respeito ao retrabalho com as identidades.

Os atuais professores procuraram cursos de História e se graduaram, pois, se interessaram pela disciplina dentro do formato curricular que ela oferecia. Esses conteúdos, nessas formas, não são algo que o sujeito tem e pode se livrar como uma peça de roupa, mas algo que o sujeito é, junto com a identidade de ser professor ou professora de História. Essa noção impõe um respeito fundamental a quem faz o ensino da História na prática, e exige conceber que mudanças curriculares são obra contínua, de diversos anos, abrindo-se e dialogando com sujeitos cuja trajetória é distinta da trajetória de pesquisadores e gestores do sistema educacional. (CERRI, 2009, p. 150/151).

Da fala da professora Rosa, para além da percepção de que os eixos são pouco trabalhados nas escolas, está a informação de que eles são mais trabalhados em outras disciplinas, do que propriamente como um conteúdo da disciplina de História.

Sei que se fizeram trabalhos interessantes, não tanto no campo da história. A contribuição vem de outras disciplinas como Formação Ética, Jurídica e demais. A Formação Ética nas escolas da Província tem contribuído mais para isto, porque a disciplina é mais flexível.

Ao analisarmos nos CBC o que foi proposto para a disciplina de “Formação Ética e Cidadã”, não foi possível detectar com clareza a presença dos eixos comuns, propostos para o ensino de História. Há, na proposta, o estudo da democracia, abrangendo a organização do Estado, a organização federal da nação e a democracia como forma de organização sociopolítica e estilo de vida.

No entanto, não se pode deixar de entender o relato da professora Rosa, ao afirmar que a disciplina tem contribuído com esses eixos comuns e que ela é mais flexível, uma vez que o texto, que introduz o tema da disciplina, afirma que a sociedade demanda para a escola a formação de pessoas íntegras e bons cidadãos, que eduque para a vida plena de cada um e de todos e que faça isso de acordo com a sua dignidade pessoal e as necessidades do mundo de hoje.

Na continuidade da introdução do texto, para dar credibilidade ao que foi escrito e referido no parágrafo acima, é citado o artigo sexto da Lei Federal de Educação, que diz:

El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente. (CONTENIDOS BASICOS COMUNES PARA LA EDUCACION GENERAL BASICA, 1995, p. 337)

O professor Mário também considera a importância dos eixos comuns, mas completa o seu relato apontando a necessidade de avanços do MERCOSUL, para definir uma integração.

Olha, eu penso que eles são, como política, primeiro eles são fundamentais, agora é necessário avançar, porque não é somente a diversidade e as questões genéricas que vão definir uma integração.

Olha o problema da comunidade europeia, né? Os grupos socialmente constituídos. Sejam os franceses, italianos, alemães, eles se suportam, porque não existe uma questão de humanidade, é uma questão de grupos, membros socialmente constituídos historicamente e acabou! Dizer assim que a comunidade europeia é como a globalização, se você tirar as telecomunicações da globalização o que fica? Nada! Se você tirar a questão econômica da comunidade europeia, acabou! Então o MERCOSUL precisa, eu penso assim, romper com isso que já tem de equívoco dos outros e superar aonde pode ampliar essa questão do ensino, em diversas áreas, intercâmbios culturais, né? Porque senão você vai cair no mesmo erro, vai ser uma questão, um pacto econômico, e o restante acabou. E aí não há integração.

De fato, a fala do professor Mário faz sentido porque, para haver a integração, é necessário um ato consensual adotado pelos países; um critério diferente do tradicional no que se refere à soberania das nações e a formação de uma federação de países que respeite as individualidades e as características nacionais (MARRA, 2008).

Nesse sentido, há um consenso do MERCOSUL Educacional de que o papel do Ensino de História é encarado como um dos elementos-chave para a promoção da integração regional, destinando-se a proporcionar a construção de uma identidade regional. A proposta de reformulação curricular nesta área, visando organizar um conjunto de conteúdos que contemple uma História comum entre os países do MERCOSUL, foi anunciada, como medida importante, desde o início da criação do SEM (OLIVEIRA, 2010), e foi vista como uma preocupação exposta pelos especialistas do ensino de História em todos os seminários realizados.

Sobre a avaliação dos eixos, na narrativa da professora Nancy, esta apenas coloca que eles estão incluídos na escola Manuel Belgrano. No que diz respeito às professoras Ivonete, Mariana e Maria não há um parecer avaliativo sobre eles.

Tratando-se, então, dos eixos comuns, no contexto das práticas em sala de aula, o professor Nildo e a professora Rosa não mencionaram o uso de nenhum deles. Isto, necessariamente, não significa que eles excluam de suas práticas estes eixos, uma vez

que os conteúdos de História “*a veces se recortan, se seleccionan, se ponderan, entran a las aulas por medio de la voluntad de los profesores y sus lecturas, y a través de las inquietudes y preguntas de los alumnos.*” (AMORENA, 2008, p. 255).

Nesse sentido, cabe observar o que citei na introdução desta pesquisa a respeito das fontes orais. Elas remetem à questão da memória, da subjetividade essencial da memória (RANZI, 2007), que elabora sentidos ao passado, na operação entre a seleção e o esquecimento (POLLAK, 1989).

Assim, embora o depoimento do professor Nildo não exponha nenhum dos eixos comuns, cabe ressaltar que a redemocratização, aliada à questão econômica da América Latina, é um dos conteúdos que aparecem nos programas e planos de ensino, citados por ele e expostos no subtema anterior deste capítulo.

Nos testemunhos dos professores Mário, Ivonete e Mariana, a seleção, realizada nos eixos comuns, recai sobre os temas das culturas indígenas americanas e a construção da democracia. Cada um deles fez um pequeno comentário do que tem praticado dos conteúdos destes eixos, no contexto da sala de aula.

Sobre a democracia, o professor Mário trabalha com o tema quando está tratando da Grécia Antiga. Ele procura levar os alunos a questionar se o modelo da democracia grega serviu ou serve para a América Latina, uma vez que esta tem procurado manter as elites no poder.

Das táticas de apropriação dos conteúdos pelos alunos, o professor Mário fez o uso da comparação entre o passado e o presente e a comparação simultânea entre os países latino-americanos. Neste processo de comparação, ele sinalizou para os alunos a coexistência das relações de continuidade e de rupturas com o passado⁸⁹ (SIMAN,

⁸⁹ Esta questão é trazida por Siman (2005, p. 111), em sua pesquisa sobre o tempo histórico. Segundo ela, o “tempo histórico não se limita ao tempo cronológico, à sucessão linear dos acontecimentos no tempo físico. As capacidades de ordenação, de sucessão, de duração, de simultaneidade e de quantificação do

2005) e estimulou a identificação dos traços comuns entre os países latino-americanos, apontado por Reichel, no I Seminário de especialistas no ensino de História e Geografia, como um aspecto necessário para a construção de uma integração regional.

Oliveira (2010), tratando da história regional no contexto do MERCOSUL, descreve que ela se diferencia da história regional/nacional, porque esta última tem que enfatizar as especificidades, enquanto a primeira tem que enfatizar o que é comum, ou seja, as semelhanças histórico-culturais das nações.

Assim, a ênfase do que é comum não foi uma tática utilizada somente pelo professor Mário. O depoimento da professora Mariana traz o uso da comparação e dos traços comuns, no eixo das culturas indígenas americanas.

Quando trabalho com os alunos, aproveito quando estou trabalhando o colonialismo, aí trabalho os jesuítas. É muito interessante porque você toma um tema como os guaranis e podes integrar Argentina, Paraguai e sul do Brasil. É um tema em que podes desenvolver esta temática. O tema da identidade, que tem a ver com nossa identidade...

A professora Ivonete também se utiliza da comparação, quando discute o tema das sociedades antiga Clássica e Oriental.

Fosse lá na quinta série, discutindo as sociedades da antiguidade, ali eu falava de diversas sociedades, discutia muito as sociedades de caçadores e coletores, sociedade de chefias, então, nesse momento, eu falava dos indígenas brasileiros ou latino-americanos. Nisso, entrava as diversas sociedades e a diversidade, diversidade religiosa, diversidade cultural, tudo entrava na discussão.

O que se põe claramente neste fragmento da entrevista e na fala do professor Mário é que, diante do currículo quadripartite para a História Geral, na qual podemos considerar como estratégia que elabora lugares teóricos capazes de articular um

tempo necessárias para lidar com a temporalidade histórica não são suficientes para o seu alcance. O tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens e essas ações variam ao longo do tempo cronológico”.

conjunto de lugares físicos, os dois se “aproveitaram” da ocasião para proporcionar aos alunos a apropriação de outro conteúdo que, no caso, diz respeito à América Latina.

Da professora Ivonete, cabe ressaltar, ainda, que esta seleção dos eixos se deu antes da inclusão da disciplina E.L.A., no Colégio de Aplicação. Após a inclusão da disciplina, todos os eixos passaram a fazer parte do que era veiculado no contexto da sala de aula.

Então aí entraram. E até independente de ter assim muita consciência desses eixos que colocasses aí, era pela própria compreensão pessoal que eu tinha da história.

Nesse sentido, a professora Nancy, em seu comentário, também ressalta que os eixos comuns estão colocados em seu trabalho, embora não sinalize como se dá a apropriação destes eixos, no contexto da sala de aula.

Para além do que expus, quero ainda ressaltar com estes testemunhos que os professores se apropriam destes conteúdos e os inserem no contexto da sala de aula, sem, no entanto, ter conhecimento mais aprofundado de que os eixos foram discutidos e organizados pelos especialistas do grupo de trabalho do MERCOSUL Educacional, para serem encaminhados para as propostas curriculares que estavam sendo elaboradas e discutidas nos países signatários.

Tardif (2000) descreve que os saberes dos professores advêm de diversas fontes. Ele se serve de sua cultura pessoal, de sua cultura escolar anterior, dos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade e dos conhecimentos curriculares veiculados nos programas.

Monteiro (2001), ao tratar também dos saberes dos professores, descreve que Shulman (1986) identifica três categorias de conhecimento de conteúdos que se desenvolvem nas mentes dos professores: o conhecimento da matéria do conteúdo, o conhecimento pedagógico dos conteúdos e o conhecimento curricular. Sobre o

conhecimento curricular, está descrito que ele é o conjunto de programas, elaborados para o ensino de assuntos específicos e tópicos, em um nível dado. E esse conjunto de características serve tanto como indicações ou contra-indicações para o uso de um currículo em particular, ou programas em circunstâncias particulares.

Assim, pensando que os saberes dos professores advêm de diversas fontes como descreve Tardif (2000) e Monteiro (2001), pode-se pensar que os eixos comuns expostos pelos professores, na forma de conteúdo veiculado na sala de aula, são conteúdos advindos de sua própria cultura ou de sua formação intelectual ou de conteúdos prescritos e elaborados por lugares teóricos, e que são movimentados pelas ações, pela utilização das ocasiões, que permite apreender as possibilidades de ganho, como descreve Certeau (2008).

3.3 OS PROFESSORES E O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA NA SALA DE AULA: O LUGAR DE UMA PRÁTICA

No início deste capítulo, me propus perceber se, no conjunto entre as propostas curriculares e as representações transmitidas pelos professores, têm sido veiculado um ensino de História que estimule, nos alunos, a integração regional e a formação da identidade latino-americana. Para isto, no decorrer do capítulo, tenho buscado dar visibilidade às questões que foram sinalizadas na introdução desta pesquisa: encontra-se presente, nas práticas efetuadas pelos professores, a veiculação dos conteúdos propostos pelo MERCOSUL Educacional, pelos currículos oficiais? Que representações sobre a América Latina emanam na transmissão do conteúdo que o professor efetiva? Tem sido estimulada a formação da identidade latino-americana, através do que é possível captar nas falas dos professores sobre o que foi praticado na sala de aula?

Assim, perguntei na entrevista aos professores a respeito do que eles têm proposto sobre a América Latina, no contexto da sala de aula, para os alunos de sétima e oitava série, no Brasil, e oitavo e nono ano, na Argentina. O professor Nildo afirmou que o material que existe sobre a América Latina é muito restrito, e continua o seu relato dizendo que,

[...] da minha experiência, o que 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 trabalhei com a perspectiva de que a América Latina teria de superar formas de governo de oligarquias, superar o problema fundiário, que é muito característico da América Latina, a questão da grande propriedade fundiária e que muitos países da América Latina buscaram caminhos de lutas, de libertação, lutas até de conflitos armados, né? Tivemos algumas experiências na América Latina de superar esse atraso que, na verdade, nem toda a experiência foi bem sucedida. 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 Nildo sinaliza que dá a continuidade ao que tem trabalhado na sétima série.

Qual é o caminho da evolução, da independência da América Latina? Qual é o caminho? Aí vem a importância do MERCOSUL, né? Como os países europeus têm, desde o comércio comum, têm a moeda deles, têm uma visão de proteção entre si, têm um parlamento, eles têm uma moeda. Então, na América Latina também se faz necessário isso. A conclusão que eu tenho é que nenhum país da América Latina vai conseguir essa prosperidade se não for regional, não tem saída, tem que ser regional e nada melhor do que o continente, né? Geograficamente falando. O Brasil tem riquezas naturais, o Uruguai também tem riquezas naturais, Paraguai, Chile tem um grande oceano, mas como vamos superar, como vamos ter uma projeção internacional? Como vamos ter uma prosperidade econômica na América Latina, como vamos superar o problema do desemprego em massa, as favelas, né? Como em Medellín, como em São Paulo, Rio de Janeiro, como fazer isso? Então... então... essa superação o Brasil não vai conseguir sozinho, a gente precisa de um país continental, essa coisa toda, né?

Nos fragmentos, retirados do depoimento do professor Nildo, está a representação de que a América Latina é uma região subdesenvolvida e que possui governos oligárquicos. Nesse sentido, o conteúdo, veiculado na sala de aula, perpassa esta representação, na intenção tanto de criticá-la, quanto de superá-la. Para isto, o professor expõe temas como a Revolução Cubana, a questão do movimento sandinista, que, no seu entendimento, buscaram superar o subdesenvolvimento.

Esta questão de superar, de solucionar os problemas pode ser apontada como uma militância advinda de sua juventude e que está presente no seu fazer cotidiano da sala de aula, uma vez que os saberes profissionais dos professores são adquiridos através do tempo, vindos de sua história de vida e sua história de vida escolar e se manifestam através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações, de certezas sobre a prática docente, que permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo (TARDIF, 2000).

A resposta do professor Mário aponta, primeiramente, o seu trabalho na história como um todo, para, posteriormente, mencionar os temas que vem discutindo na sétima e na oitava séries.

Na história como um todo, eu trabalho assim, com um texto e gosto de trabalhar com a imagem e som, porque nós somos muito auditivos e visuais e muito pouco de leitura, mas eu as uso como complementação, para fazer ele produzir textualmente, escrever. Eu faço muito isso em trabalho, pesquisa, eu quero manuscrito, digitação é zero! Em ctrl c e ctrl v, eu dou ctrl z, que é zero, né? Aí eu uso muito o vídeo, né? Muito CD, eu tenho uma coleção de materiais, uns trezentos CDs, com múltiplas questões e aí você usa muito mais, por exemplo, assim, você pegar, eu gosto de fazer uma comparação, tipo assim, como eram lá os maias, os astecas, as suas construções?

Sobre a América Latina, ele coloca que,

Às vezes você está discutindo a questão da América, então, na sétima, você pega lá, os maias e os astecas, o que é que eles deixam para a gente de legado? Como legado? O que eles produziram? Vocês têm ideia que o conceito de zero que a gente usa não é, não é árabe? O

zero que a gente usa é um conceito maia, asteca, é zero como vazio, zero como nada, né? [...] Aí você vê a capacidade que eles tinham de fazer drenagem dum pântano para plantação de arroz para alimentar a população. Aí você vai trabalhando, você vai mostrando imagens, as construções que existem, que têm, olha só o que tem de engenharia, de arquitetura, de matemática de cálculo de física, não é? De química. Como é que essa civilização era ou não era, não é? Era atrasada? Aí vem um aluno e diz assim: ah! mas eles tinham lá o ritual, não é isso? Do sacrifício humano. E hoje não tem? E os que morrem de fome todo dia? Precisa subir na pirâmide e se jogar lá de cima? Aí você vai fazendo esse contorno, aí você trabalha com as imagens, aí tem um vídeo que mostra um pouco desse confronto, né? Do ontem, do hoje, você acha absurdo aquilo e daqui do teu lado, como é que faz?

Da oitava série, ele 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? Se não fosse isso você ia e voltava para qualquer lugar? É o que esse povo tinha na Nicarágua, mas foi impedido. Aí você trabalha essa questão. Aí você tem muita imagem, muito texto para trabalhar, né?

Há semelhanças nas falas dos professores Nildo e Mário quanto à escolha dos temas trabalhados como conteúdos em sala de aula. Entretanto, quando se trata do modo como este último expõe o conteúdo, ele faz uso de táticas diferentes para a apropriação de um saber.

Com o professor Mário, os conteúdos, referentes aos movimentos revolucionários da América Latina, também entram na aula, porém, suas táticas de apropriação do saber vão na direção de comparar esses movimentos contidos na história da América Latina com movimentos revolucionários ocorridos no Brasil, tanto no passado, quanto no presente. O modo como o professor Mário abordou esses conteúdos assemelha-se ao que foi proposto por Reichel, no I Seminário de especialistas no ensino de História e Geografia do MERCOSUL Educacional, ao expor que é necessário

estimular abordagens comparativas, que possibilitem a identificação de traços de identidade comuns ou de aproximação entre os países latino-americanos.

Ainda no depoimento do professor Mário, está outro conteúdo abordado sobre a América Latina, que são os povos ameríndios. Como já citado anteriormente, este tema já estava presente na proposta curricular brasileira, na década de 1930. Observei que o professor procura expor este tema respeitando as diferenças culturais no tempo e no espaço. Assim, quando questionado pelos alunos sobre os sacrifícios humanos, presentes nos rituais religiosos dos maias e dos astecas, o professor, além de não expor uma representação negativa do ritual, ainda mostra que a sociedade atual também tem questões que precisam ser resolvidas, como a fome e a morte causada por ela.

Esta tática de transmissão do conhecimento, relatada pelo professor Mário, me traz à memória o que foi exposto por Cattáneo (1999), no II Seminário Bienal sobre o Ensino de História e Geografia, ao entender que o MERCOSUL Educacional deve promover um ensino de História que seja menos prejudicial ao outro latino-americano, ou seja, uma história que contextualize os acontecimentos numa perspectiva cultural, que respeite as diferenças e múltiplas temporalidades.

Pelos depoimentos destes dois professores, compreendi que os temas, selecionados sobre a América Latina, são temas incluídos nos documentos prescritos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, ou advindos de propostas curriculares anteriores aos PCNs, mas que foram abrangidos por esta última proposta, pois, como observa Goodson (1995), o currículo é constituído de conhecimentos considerados socialmente válidos.

No entanto, cabe ressaltar que os movimentos revolucionários, elucidados pelo professor Nildo, estiveram atrelados ao processo de dependência econômica dos países latino-americanos. Esta questão da dependência econômica não se encontra incluída

entre os conteúdos discutidos pelos especialistas do ensino de História do SEM e nem veiculado pelos PCNs. No que concerne ao SEM, para a construção da identidade e integração regional, como política cultural, o que se espera do ensino de História é a produção do sentimento de uma “comunidade regional” (OLIVEIRA, 2010). Para isto, o currículo é direcionado à promoção e à ordenação de uma história comum, via o processo de aprendizagem cultural.

Contudo, é possível sinalizar a presença da dependência econômica pelos livros didáticos veiculados no período selecionado por esta pesquisa. Os livros “História Temática” e “História & Vida Integrada” - destinados à oitava série, e citados no primeiro subtema deste capítulo - discutem o tema da globalização discernindo os desequilíbrios econômicos entre os países ricos e pobres, colocando estes últimos como dependentes da tecnologia importada e do crédito internacional. No caso do livro “História Temática”, está a inclusão do Haiti como um país de extrema pobreza e o Brasil e o México como países industrializados, mas que não podem ser considerados desenvolvidos, em função de seus problemas sociais.

Assim, o que temos delineado pela fala do professor Nildo é o uso do livro didático como uma das orientações que segue para o trato dos conteúdos de América Latina, na sala de aula. Esta percepção é confirmada por ele ao dizer que é “mais com o livro didático, pois nós não temos muita alternativa de outra fonte”.

O professor Mário inclui, entre as orientações que segue, a primeira versão da Proposta Curricular de Santa Catarina, publicada em 1991.

Eu faço o seguinte, Léia, eu uso o livro didático para ver o que ele traz, discuto com os alunos até as aberrações do livro didático. Mas professor, o livro traz coisa errada? Traz! Todo o livro traz, depende de quem olha e como vê. Como ainda não tem nada no Estado de Santa Catarina, eu ando com a proposta curricular debaixo do braço e trabalho a partir daquelas concepções, certo? Eu olho e trabalho a partir da primeira versão, que tem a concepção clara, objetiva e tudo mais, né?

Fato a ser observado é que a primeira versão da proposta curricular de Santa Catarina foi publicada em 1991. Neste período, o MERCOSUL Educacional estava sendo constituído, mas os eixos temáticos comuns para o ensino de História nos Estados-Partes não haviam sido elaborados e os seminários dos especialistas no ensino de História e Geografia do MERCOSUL Educacional não tinham sido realizados.

Ao ler a versão da proposta curricular⁹⁰ citada pelo professor, percebe-se ali a inserção dos conteúdos referentes à América Latina, como estudo de caso, da unidade anual da oitava série. São expostos quatro estudos de casos com os seguintes temas: A colonização da América: áreas e tipos de colonização; O capitalismo inglês e a América Latina; A independência das colônias americanas; As revoluções na América Latina.

Para além da primeira versão da proposta curricular, o professor Mário, assim como o professor Nildo, citou o livro didático como elemento orientador da seleção dos conteúdos veiculados no contexto da sala de aula.

Em pesquisas realizadas por Stamatto (2009), esta verificou que as determinações legislativas interferem na circulação, venda, uso, editoração dos livros didáticos (STAMATTO, 2009). Estas determinações legislativas não dizem respeito apenas à avaliação do livro didático e a sua adoção na rede escolar, mas também se refere ao fato de que as prescrições governamentais, notadamente nas reformas educacionais, introduzem modificações na confecção e no uso dos livros didáticos, tanto pela regulamentação direta do material pedagógico quanto pelas alterações curriculares.

Stamatto (2009) observa que, em 1997, quando foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, com os conteúdos propostos por eixos temáticos e ciclos,

⁹⁰ SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular**: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis: IOESC, 1991.

ocorreu o aparecimento de coleções de História Temática, especialmente para os anos iniciais, e de História Integrada para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

Se olharmos os quadros colocados no primeiro subtema deste capítulo, referindo-se aos livros didáticos brasileiros mais utilizados dentro do recorte temporal dado por esta pesquisa, podemos entender que os conteúdos ali subscritos são conteúdos que compõem o que foi selecionado sobre a América Latina nos PCNs. Nesse sentido, nas orientações seguidas pelo professor Nildo e pelo professor Mário para trabalhar os conteúdos referentes à América Latina, estão presentes o que tem sido veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que o livro didático é suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares (BITTENCOURT, 1998).

Quanto ao que foi dito pela professora Ivonete, esta distingue dois momentos, no seu trabalho, com os temas referentes à América Latina, no contexto da sala de aula. O primeiro momento é anterior à constituição da disciplina de “Estudos Latino-Americanos”, e o segundo momento é após a inclusão desta disciplina no Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação.

A maioria é do conteúdo de sétima série. A oitava série não era “Estudos Latino-Americanos”. É que assim, a minha vida profissional, como professora, ela se divide entre antes e depois de “Estudos Latino-Americanos”. [...] Então assim, os conteúdos antes de América Latina, eu levei os alunos para a Argentina, com adolescentes de sétima série. Nós ficamos três dias na rua. Fomos no Rio Grande do Sul, fomos nas missões jesuítas no Rio Grande do Sul e nas missões em San Ignacio. Então, por exemplo, aquele conteúdo eu me lembro bem, foi mais de um bimestre discutindo a América Latina, as missões, a guerra. [...] Então foi assim, eu estava falando da colonização e uma colonização de forma macro, deu para incluir para os alunos da sétima série, as missões jesuítas, porque a colonização jesuítica vai ser diferente da colonização portuguesa e espanhola. Ela é outra colonização. Então, deu para inserir isso e deu para descer até níveis mais capilares, por exemplo, eu cheguei a dar para os alunos, material sobre, material colhido naquela coleção “História do Brasil”, sobre as cartas jesuítas. Ali os jesuítas vão falando do caso de uma índia que tinha uma criança..., eles vão falando coisas particulares. Então eu consegui, naquele momento, articular a questão macro, que

era o sistema colonial, com uma especificidade do sistema colonial, manifestado ali no sul da América do Sul, que envolvia três países e que conseguia ler aquilo também por meio da trama pessoal dos indígenas, expresso nas cartas dos jesuítas.

Com a inclusão da disciplina de Estudos Latino-Americanos, a professora Ivonete prossegue sua narrativa dizendo,

Com “Estudos Latino-Americanos”, acho 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. É interessante porque os alunos ficavam muito surpresos, era uma surpresa, porque viam as imagens ali, das cabeças dos Olmecas, as grandes cidades das civilizações latino-americanas e perceber como isso é desconhecido. E é desconhecido por quê? Porque os alunos só tinham essa informação na sala de aula de “Estudos Latinos”. Então eu dava na sala de informática, quando podia, eu levava no Google, para pesquisar as imagens da América Latina. Os alunos quando vão para a sala de informática não pesquisam história, eles ficam no MSN, né? Então em sala de aula eu forçava isto. Esse conteúdo e os mitos latino-americanos, a história mitológica, a explicação da origem das coisas dadas pelos índios, por essas civilizações latino-americanas. Era muito empolgante para os alunos, era muito interessante. Então esse assunto foi assim, muito bom, né? Trabalhamos alguns filmes também, mas eu acho que as aulas eram mais interessantes, as aulas e os textos, né?

Notei, na fala da professora, que alguns dos temas tratados na sala de aula, como a civilização Inca, Astecas e Maias também foram considerados pelo professor Mário. Isto possivelmente se deva ao fato de que estes temas já fazem parte do arcabouço de conteúdos incluídos em propostas curriculares, como os PCNs.

Ainda sobre o tema dos povos ameríndios, a inclusão de uma disciplina, que trata especificamente sobre a América Latina, possibilitou que a professora abarcasse outras sociedades que não são encontradas como conteúdos a serem veiculados nas propostas curriculares.

Nesse sentido, é importante observar o que Goodson (1995) fala a respeito do currículo. Segundo este autor, embora o currículo tenha primazia e domine a maior parte das ideias que as pessoas têm sobre o que seja realmente aprendido, ele não é único nas escolas.

Como escrevi anteriormente nesta pesquisa, podemos considerar o currículo como aquilo que Certeau (2008) classifica de estratégia, porque ele resguarda o que é selecionado pela cultura. Entretanto, ao pensarmos tanto na disciplina de “Estudos Latino-Americanos” - incluída exclusivamente no Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina - e nos conteúdos que a professora Ivonete veiculou nesta disciplina, penso que é possível entendê-los como uma tática de apropriação de um conhecimento, porque estes não são propostos nos currículos prescritos nacionais, como os PCNs, mas são propostos no contexto da cultura escolar do Colégio de Aplicação e aos alunos no interior da sala de aula.

Com isto, o depoimento dado pela professora Ivonete demonstra que a disciplina de “Estudos Latino-Americanos”, ao trazer outros conteúdos que não estão presentes nas propostas curriculares, coloca em evidência o que foi exposto pelos especialistas do GT do ensino de História e Geografia do MERCOSUL, sobre a importância de olhar o “outro” latino-americano, conhecer sua história, seu patrimônio cultural e descolonizar a História. No entanto, são os próprios especialistas que observam a necessidade de que as produções historiográficas, referentes à história da América Latina, possam ser divulgadas especialmente entre os países que compõem o MERCOSUL.

Nessa perspectiva, a narrativa da professora Ivonete a respeito das orientações que tem seguido para trabalhar com os conteúdos de América Latina, na sala de aula, ilustra a escassa circulação de materiais entre os países do MERCOSUL. Ao tratar das orientações recebidas, a professora pouco se refere a algum material utilizado e, mesmo

quando questionada sobre os livros didáticos, ela relata a ausência da América Latina neste objeto da cultura escolar.

Olha, eu segui a minha própria concepção e fui eu que fiz, não me baseei em nada não, me baseei na minha experiência e conhecimento. [...] eu fiz um programa de “Estudos Latino-Americanos” da minha própria cabeça, mas a minha cabeça já tinha sido feita, né? Pelo meu currículo e pela minha formação. Então, por exemplo, eu segui basicamente a divisão temporal de colônia, ou melhor, período pré-colombiano ou pré-colonial, período colonial, independências e formações dos estados. Eu segui essa orientação, porque eu não sei criar uma melhor. Eu sou crítica desta orientação linear, mas eu não sei criar uma melhor e não li nenhum autor historiador que se debruçasse sobre a educação e criasse algo melhor. [...] Então, segui essa orientação temporal, que tem mais a ver com a história do Brasil do que qualquer outra coisa.

Sobre os livros didáticos, a professora Ivonete diz,

Não! Não! Porque não tem, eu não achei naquele momento⁹¹ nenhum livro didático! [...] Sempre produzi meu próprio material didático e sobre a América Latina então, nem tinha livro, tu encontra algum paradidático, algum livro acadêmico, numa linguagem mais acessível, mas não encontra livro didático.

Assim, dos testemunhos dados pelos professores brasileiros, atentei que a professora Ivonete e o professor Mário trouxeram o estudo do eixo comum, que diz respeito às culturas indígenas americanas, quando abordaram os conteúdos sobre os povos ameríndios. Pude ver que estes dois professores se detiveram a tratar dos conteúdos da América Latina, sob a perspectiva da comparação, o que parece se caracterizar como um método (KRAWCZYK & VIEIRA, 2003), por ser 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 o uso das diferenças temporais e escolhe em meios sociais diferentes, fenômenos, que apresentam analogias

⁹¹ Neste caso, a professora está se referindo ao momento que começou a organizar o plano de ensino da disciplina de “Estudos Latino-Americanos”.

(AGUILAR, 2000). 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. Com isto, ela constroi nos alunos a representação do que seria essa integração latino-americana, no sentido de um passado que nos torna compatíveis, atenuando os antagonismos que nos dividem e desenvolvendo concretamente a solidariedade (MARRA, 2008).

Os testemunhos citados ainda mostram a existência de uma autonomia, seja dos livros didáticos ou das propostas curriculares, do que é praticado no contexto da sala de aula. Entretanto, a professora Ivonete consegue fazer uma análise desta autonomia, quando comenta que se baseou no seu próprio currículo e na sua formação para construir o programa da disciplina de “Estudos Latino-Americanos” e, ao mesmo tempo, reconhece os limites da sala de aula, os limites impostos por uma periodização tão criticada nos manuais de metodologia e tão difícil de apreender na prática de sala de aula.

Nesta perspectiva, é possível tanto sinalizar que no tema da seleção e organização de conteúdos para o ensino de História está “a dificuldade das mudanças e a força de inércia de repouso das permanências” (CERRI, 2009, p. 150), como destacar que os saberes, que provêm da cultura pessoal, da história de vida, da cultura escolar anterior, dos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade e dos conhecimentos curriculares (TARDIF, 2000) criam novos sentidos, representações e interpretações (CHARTIER, 1991) dos conteúdos, no contexto da sala de aula.

Sobre os professores argentinos e o que eles têm veiculado da América Latina em suas práticas, começo com o relato da professora Nancy.

Quando trabalhava a ordem colonial como tema, no quarto⁹² 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 constroi, 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. A resolução de problemas se trabalhava aí também. Trabalha-se com imagens, pois são interessantes para visualizar, também se trabalha com filmes que permitem trabalhar alguma temática. Mas material áudio-visual é muito mais difícil de encontrar. Por outro lado, quanto à ordem colonial, há filmes que te permitem aproximar essa questão do aluno. Trabalho com relatos. Quando trabalho em resolução de problemas, trabalho com fontes de diferentes tipos, ou seja, fontes primárias, fontes documentais ou também relatos de vida. Relatos de indígenas que trabalhavam nas minas, que contam suas vidas, ou relatos de comerciantes e as implicações de uma viagem do Porto de Buenos Aires até Potosí, quer dizer, o tempo que levavam, quais os lugares que passavam, os tipos de vida que observavam em suas caminhadas, onde descansavam ou quem se vinculava com os negócios das mulas. Procuro dar conteúdos de carne e osso aos alunos para que vejam que são humanos, porque corremos o risco de que vejam isso somente como processo, e falta essa relação micro/macro, o que me parece ser interessante para trabalhar. No quarto ano, trabalhei basicamente isso. O que eu fazia era uma relação entre o tipo particular de dependência daquela época com a dependência dos dias atuais. Que tipo de dependência existe hoje? Tratava de mostrar que o processo de dependência se construía daquela forma e hoje as dependências podem ser de outra forma.

Deste fragmento da entrevista, observei que, basicamente, para o quarto ano, a ordem colonial foi o único tema veiculado. Perguntei, então, para a professora se havia outras unidades que trabalhavam com o tema da América Latina, no quarto ano. Em resposta, a professora Nancy relatou que “seria só esta unidade, porque depois trabalham Europa (transição do feudalismo ao capitalismo) e depois trabalham a revolução francesa, a ilustração e tudo isso, ou seja, tens outros conteúdos. Este é um conteúdo a mais, não é que está tudo programado.” O que se pode destacar destes dois

⁹² No caso da Escola Superior de Comércio Manuel Belgrano, por fazer parte de um plano piloto da universidade, a grade curricular se 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, observei que o terceiro ano está inserido no ciclo de formação geral e nele não está incluída a disciplina de História, mas sim a formação em ética e cidadania.

fragmentos é que a professora Nancy, necessariamente, não está tão preocupada com o volume de conteúdos transmitido e sim em como trabalhá-los, de modo que os alunos se apropriem de “conteúdos de carne e osso”, construindo a representação de que foram os homens, como “nós” ou como os alunos, que fizeram este passado histórico. Nisto, segundo o que ela tenta mostrar, é que se inscreve uma competência metodológica que a faz seguir as orientações mais atuais sobre a prática no ensino de História como, por exemplo, trabalhar com problema, trabalhar com imagens, a relação macro e micro, a relação passado e presente. Esta abordagem não exclui o processo de integração latino-americana, uma vez que são possíveis outras projeções, na forma de ensinar a história, que permite aos alunos se reconhecerem como parte da história e se responsabilizarem pela história que está por vir (BOIS, III Seminario sobre la Enseñanza de la Historia y de la Geografía, 2002).

Os conteúdos, referentes ao tema da ordem colonial, não foram citados por nenhum dos três professores brasileiros como sendo conteúdos veiculados em sala de aula. Contudo, quando olhamos as propostas curriculares difundidas no Brasil, vemos a América colonial inserida nas propostas dos anos de 1895, 1929, 1931, 1942 e nos PCNs.

Nos CBC, o tema da ordem colonial aparece como aporte de um conteúdo mais abrangente, pois ele está arrolado no tema referente aos “Modos de Relacionamento entre a Europa e os Mundos não europeus”.

Olhando o Plano de Estudos, *Educar para el Futuro* (2000), da Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano, no quarto ano do ensino secundário, não é possível identificar claramente o tema da ordem colonial, exposto pela professora Nancy. O eixo temático do quarto ano é a “Transição do Feudalismo para o Capitalismo”. Neste eixo

temático, sobre a América Latina está presente o tema da “Incorporação de outros continentes. Ásia, África e América” e os “Movimentos Independentistas da América”.

Diante disto, atentei que a professora Nancy, ao trabalhar com os conteúdos sobre o tema da ordem colonial, não o coloca como aporte de um conteúdo mais abrangente. Esta percepção fica mais clara quando a professora afirma, num 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.” Nesse sentido, posso dizer que a professora Nancy se assemelhou aos professores brasileiros ao fazer uso de táticas para a apropriação de outro conhecimento, que foi além do descrito nas propostas curriculares ou no plano de estudo da Escola Manuel Belgrano.

Da narrativa feita pela professora Nancy, citei anteriormente que o tema da ordem colonial consta nos CBC. De fato, ela não exclui o que tem sido prescrito pelas propostas curriculares, das orientações que segue para trabalhar os conteúdos sobre a América Latina.

Depois de definir meu posicionamento, então recorro a qualquer tipo de proposta que me pareça interessante ou senão as próprias propostas, as produções próprias, a partir de leituras de autores.

Aqui, semelhantemente à professora Ivonete, ela define seu posicionamento para posteriormente fazer uso da cultura pessoal, dos conhecimentos disciplinares e dos conhecimentos curriculares, para criar sentidos, representações e interpretações dos conteúdos, no contexto da sala de aula

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. Quanto ao material, sempre contamos com algum texto. Temos um material base para trabalhar, mas gosto que os alunos pesquisem. O livro didático tem informações muito resumidas, e a partir daí eles pesquisam. 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. [...] Quando os recursos não estão disponíveis, incentivo os alunos a participarem da aula, motivando-os a pesquisarem temas cotidianos, os meninos se aproximam demais de temáticas referentes à guerra. Tem interesse pelas organizações políticas, econômicas, quais eram suas crenças, informando-se sobre os lugares de assentamento, como satisfaziam suas necessidades e recursos. Os alunos ficam muito entusiasmados quando preparam suas aulas.

Sobre o segundo ano, ou nono ano, a professora Mariana descreve que,

No segundo ano se vê mais a história colonial. Como te disse, não se aprofunda muito, apresentamos contextualmente, e os conteúdos são desenvolvidos de forma expositiva. Quando abordamos a colonização, abordamos muito superficialmente a colonização portuguesa, a colonização holandesa, inglesa e norte-americana. É visto superficialmente. O período da colonização não está dividido em América espanhola e portuguesa. Tudo isto incluímos naquilo que concebemos como história latino-americana, porque os outros países da América Latina têm esta mesma história, mas, na verdade, é uma história da América portuguesa e da América espanhola. Claro, mas nós consideramos América Latina como as origens, porque inclusive nessa época não poderíamos falar de um território argentino.

O eixo comum das sociedades e a cultura indígena, posto pelos especialistas no ensino de História e Geografia do MERCOSUL Educacional, está inserido na fala da professora.

Sobre as sociedades indígenas, ela fala em 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. Tanto os conteúdos dados no primeiro ano, como o tema exposto no segundo ano, tem a representação do passado da América Latina. Contudo, o enfoque metodológico dado por ela, na forma de trabalhar esses conteúdos, é que permite problematizar a questão da identidade e da integração porque, ao incluir os alunos no processo de construção do conteúdo, ela 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 (GIUST-DESPRAIRIES, 2005).

Fato a ser observado é que os dois temas, selecionados pela professora, estão arrolados entre os conteúdos do CBC. No entanto, o tema das sociedades indígenas não aparece nos CBC como o aporte de um conteúdo mais abrangente, como é o caso do tema da colonização da América. Nesse sentido, a fala da professora Mariana, sobre os conteúdos dos dois temas, é mais extensa na descrição do que é praticado nas sociedades indígenas, do que na América colonial. Isto pode ser resultado ou não do modo como o tema é veiculado no próprio CBC; ou pode ser o fato de que a temática indígena faz parte da América colonial; mas, também é possível dizer que a memória é geradora de recordações que seleciona, consciente ou inconsciente, as histórias no momento do relato (FRANK, 1999).

Entre as orientações, seguidas pela professora Mariana, no trabalho com a América Latina, está a proposta curricular. O livro didático também é colocado por ela como um objeto que orienta os temas selecionados.

Para além destas duas orientações, a professora narra que

[...] há uma margem de liberdade que não está pré-determinada pelo currículo. Também depende do que se possa incorporar como professor. Às vezes surgem interesses por parte dos alunos, depende das temáticas que se vai abordar no ano. No ano passado, abordamos a temática do Bicentenário da independência. Trabalhamos mais o tema da independência, tanto no contexto latino-americano como argentino. Aproveitamos para ver como foi todo esse processo, na perspectiva latino-americana. Depende, não está pré-determinado no currículo e você tenha que abordar tais temas de uma determinada forma. A criatividade é uma importante aliada ao material que se vai encontrando, que se vai lendo e que parecem interessantes para incorporar, de acordo as possibilidades que você tem.

Por esta resposta dada pela professora Mariana, como ela relatou, há uma margem de liberdade que não está pré-determinada pelo currículo, que permite ao

professor fazer o uso da tática de apropriação de outros conteúdos. Nesse sentido, temos, na fala dela, a presença de outro conteúdo sobre a América Latina, que trata do tema da independência no contexto latino-americano.

Comparando este tema trazido pela professora Mariana e os temas colocados anteriormente, pelos outros professores, não se vê a descrição do processo de independência dos países latino-americanos.

Olhando as propostas curriculares veiculadas no Brasil, temos este tema prescrito nas propostas dos anos de 1856, 1878, 1882, 1892, 1893, 1895, 1929, 1931 e 1942. Nos PCNs, o conteúdo está prescrito no primeiro eixo temático selecionado para o quarto ciclo. Neste ciclo, o conteúdo da independência pode estar inserido nos temas referentes ao esfacelamento do império espanhol na América ou no tema da constituição dos Estados Nacionais independentes.

Nos livros didáticos da sétima série, no período de estudos que recortei nesta pesquisa, este tema também aparece, como expõe o quadro sete do primeiro subtema deste capítulo.

Mediante o exposto acima, podemos pensar que este tema não tem sido veiculado no contexto da sala de aula, pelos professores brasileiros, por entender que o que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido (GOODSON, 1995), pois o professor, no interior da sala de aula, seleciona conteúdos, propicia táticas de apropriação de um saber, multiplica ou cria representações, interpela, media, põe em outro lugar e em outro patamar (SOUZA, 2001). Entretanto, também cabe observar que a recordação de alguns temas pode se dar, porque faz mais sentido para o professor ou porque foi o que ele trabalhou nos últimos anos.

Se, por um lado, no Brasil, os professores não relataram a respeito dos conteúdos referentes ao tema da Independência, por outro lado, na Argentina, não somente a professora Mariana trouxe este tema, mas também a professora Rosa.

No quarto ano, quando trabalhamos o contato do Europeu com a América Latina. Fazemos o primeiro contato com a América Latina desde quem viveu aqui antes da chegada dos europeus e qual vai ser, ou seja, tratar 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. Procuramos mostrar o contrário: que havia uma grande diversidade desses povos, desde aqueles que ainda estavam na etapa do paleolítico àqueles que estavam muito avançados e que podiam competir com avanços, não com todos os avanços dos europeus, mas em algum sentido, sim. Isto por um lado, depois temos todo o processo da colonização com suas características e depois como vão relegando os povos originários, e como os filhos dos espanhóis nascidos na América (criollos) vão se tornando os protagonistas. 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. Depois, mencionamos as diferenças dos movimentos revolucionários na América Latina, quem participava num e quem participava em outro, fazendo a comparação com México, por exemplo, onde houve uma grande participação da população nativa, muito diferente do nosso processo revolucionário, cujos criollos, filhos de espanhóis nascidos na América, eram os que participavam. A população nativa esteve ausente ou não participava neste momento.

Os três temas, abordados pela professora Rosa, estão prescritos nos PCNs, no Brasil, e nos CBC, na Argentina, e também estão expostos nos relatos dos professores brasileiros e argentinos.

Um aspecto, que observei a respeito do tema sobre os povos originários da América Latina, é que, embora a professora Rosa, juntamente com os professores Mário, Ivonete, no Brasil e Mariana, na Argentina, tratam dos conteúdos referentes a este tema, há uma aproximação maior do relato da primeira com os relatos dos professores brasileiros, porque os três têm a preocupação de criar representações

positivas sobre estes povos, usando diferentes táticas de apropriação do conhecimento. A professora Ivonete compara a grandiosidade das civilizações da Antiguidade com a grandiosidade das civilizações ameríndias; o professor Mário traz o que foi legado por estas civilizações para a sociedade atual, apresentando aos alunos o conceito de zero, a drenagem de um pântano, a arquitetura e a engenharia das construções; e a professora Rosa ressalta a riqueza cultural destes povos.

Outro aspecto que observei, no tema das independências, é que a professora Rosa 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 Bolívar deram início a campanhas militares de proporções continentais, pela guerra da independência, porém, esta guerra se limitava 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 destes homens, no processo de independência da América, cria representações que fortalecem mais a identidade nacional argentina do que a identidade latino-americana.

A ausência do estudo da independência da América portuguesa me remete à preocupação exposta pelos especialistas do GT do ensino de História e Geografia do MERCOSUL Educacional, a respeito da necessidade da circulação das produções historiográficas de cada país, e do estudo do passado colonial na perspectiva de estudos comparados.

Entretanto, penso que a perspectiva de estudos comparados do passado colonial da América portuguesa e espanhola, que possa contribuir para uma integração e formação da identidade latino-americana, só é possível na medida em que haja a circulação e divulgação do que tem sido produzido de conhecimento histórico nos Estados-Partes do MERCOSUL.

O que vi até aqui, no relato da professora Rosa e já citado anteriormente, é que os conteúdos tematizados por ela estão prescritos na proposta curricular veiculada na Argentina. Contudo, quando questionada a respeito das orientações que segue para trabalhar os conteúdos latino-americanos em sala de aula, ela não faz nenhuma referência aos CBC ou a outra proposta curricular.

Na província, na escola que eu trabalhava, era muito difícil que os alunos pudessem comprar os livros, portanto, eu usava os livros disponíveis na biblioteca, que geralmente estava bem provida. Não sei dizer se estes livros foram comprados com campanhas da comunidade ou se havia chegado livros da nação, enviados às diferentes escolas. Sei que a escola tinha uma boa provisão de livros para poder trabalhar na sala de aula, mas, obviamente, não havia um livro para cada aluno, mas para três ou quatro alunos. Tinha que pensar em guias de trabalhos e de atividades que fossem realizadas em grupos, o que contribuía para a lentidão das atividades, porque o trabalho coletivo sempre é mais lento, mas, ao mesmo tempo, é muito importante. Como professora, eu fazia uma seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos, selecionava aqueles que eram mais centrais para poder aprofundá-los e que os alunos trabalhassem com os livros didáticos que estavam na escola, mais do que isso não se podia exigir, porque os alunos não compravam livros, não faziam fotocópias, não levavam tarefas para fazer em casa, porque não tinham livros, e também não têm o hábito de ir às bibliotecas para fazer consultas. Também formávamos um conjunto de fotocópias para trazer alguns anexos, sobretudo comentários de documentos para que pudessem analisar, comparar e tirar conclusões, mas tudo isso era uma tarefa extra que se realizava reunindo-se com outros docentes. Geralmente, dos arquivos dos professores, saía material para fazer os cadernos, que você entregava por grupos e depois recolhia e levava para outra turma. Percebíamos que não dava resultado pedir para que os alunos comprassem os livros. Chegava um momento que você queria trabalhar e estava só com o quadro, não dava para fazer tudo... era impossível. A gente queria, mas não podia. Então trabalhávamos assim: fazíamos um anexo dos livros, tirava fotocópia e trabalhamos com isso. Trazíamos o material conosco e depois voltávamos a levar. Essa foi a maneira que fomos nos organizando.

O fragmento apresentado permite ver que a professora fazia uma seleção de conteúdos, considerados por ela como “mais centrais” para o processo de aprendizagem. Isto não significa, necessariamente, que seja excluído o que está veiculado pelas propostas curriculares ou pelos livros didáticos, mas se pode entender que os conteúdos de História também entram na sala de aula por meio da vontade do professor e através das perguntas colocadas pelos alunos (AMORENA, 2008).

Assim, das orientações seguidas para a atividade com a América Latina, vemos os livros didáticos e os textos que, conjuntamente, eram organizados pelos professores. Aqui, como nos testemunhos dados pelo professor Nildo e o professor Mário, no Brasil, e a professora Mariana, na Argentina, está presente o livro didático como objeto que auxilia a atividade docente.

Na Argentina, a censura em todos os âmbitos da cultura implantada, especialmente na última ditadura militar, que durou de março de 1976 até fins de 1983, provocou, com o retorno aos governos democráticos, a abolição de qualquer supervisão ou aprovação estatal por parte dos livros didáticos. Isto não impede que o livro siga as orientações prescritas pelo Ministério da Educação através das propostas curriculares. Reiris (2005) descreve que, na elaboração do projeto de cada livro didático e para as suas eventuais mudanças, existem duas fontes básicas: as prescrições curriculares por um lado e a marcha do mercado, do outro lado. Silva (2006), comparando em sua tese os livros didáticos brasileiros e argentinos, também descreve que a proposta curricular oficial é assumida pelas editoras argentinas, favorecendo a chegada dela no contexto da sala de aula.

Portanto, mediante ao que Reiris (2005) e Silva (2006) têm apontado a respeito do vínculo, na Argentina, entre a proposta curricular e os livros didáticos, posso

sinalizar que, embora a professora Rosa não narre o uso da proposta curricular como orientação seguida no trabalho com a América Latina, na sala de aula, ela segue as prescrições curriculares através do uso dos livros didáticos, semelhantemente ao que ocorre com o professor Mário e o professor Nildo, no Brasil.

Partindo para a entrevista com a professora Maria, encontramos o tema alusivo à América Latina, antes da chegada dos europeus.

[...] Não se vê nenhum tema em história, no primeiro ano, relacionado com a América Latina. No segundo ano, a abordagem que se faz sobre América Latina é sobre a América antes da chegada dos espanhóis. Minha abordagem era sobre a diversidade cultural que havia na América Latina; essa era a visão que eu transmitia. 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. Faço algumas análises de notas de jornais, de artigos recentes, ou de algumas páginas ou sites Web que manifestem os direitos destes povos, quais são suas vivências na atualidade e as contribuições que nos dão? Nos textos estudados, recordo que eles também têm muitas coisas que nos ensinar, tais como o respeito pela natureza, a ajuda mútua em suas comunidades, são heranças que nós perdemos e que precisamos recuperar. A proteção à infância, o cuidado e o respeito aos anciãos. Resgatar estes aspectos para a realidade atual. Utilizamos muitos recursos, desde o livro didático, resumos. Tive a sorte de estar em Machu Picchu, em Quíchua, isso também muda a visão da gente e da realidade... todos os recursos... bom, agora com os vídeos e as páginas Web há muitas coisas incríveis que se pode fazer. Muitas imagens. As imagens são portas que abrem a inquietude e prendem a atenção dos alunos. O que queira trabalhar, pode trabalhar com o livro... com a contribuição dessas novas tecnologias, que nos permitem mobilizar muito mais os alunos.

Com a professora Maria, há também a tentativa de construir uma representação positiva dos povos ameríndios, que pode estar vinculada ao fato de que a imposição de uma visão eurocêntrica na América Latina construiu imagens depreciativas das experiências históricas dos povos ameríndios (OLIVEIRA, 2011). Todavia, assim como os demais professores, ela fez um uso distinto de táticas para que determinado conhecimento fosse apropriado pelos alunos. Por intermédio de aproximações com o

tempo presente, ela trouxe 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. Ela buscou identificar os alunos com objetos sociais que caracterizavam os povos ameríndios, possibilitando a construção de outros modos de apropriação destes objetos sociais selecionados (GIUST-DESPRAIRIES, 2005).

Desta observação, destaco que a professora Maria foi a única a trazer, dentro do tema dos povos ameríndios, o conteúdo sobre as diferentes teorias da chegada no homem na América. Este conteúdo não está claramente prescrito nos CBC, pois, sobre a origem da humanidade, a proposta prescreve, como eixo temático, o estudo dos conteúdos das civilizações indígenas da América e da África. Todavia, ele pode ser incluído como conteúdo de um dos eixos comuns propostos pelo GT do ensino de História e Geografia do MERCOSUL Educacional, uma vez que está contido o estudo da história das sociedades e das culturas indígenas americanas.

Não posso também deixar de expor que este conteúdo está dentro dos quatro paradigmas de estudos da história latino-americana apresentados pela pesquisadora María Elena Caillet Bois, da Universidade Nacional de Córdoba, em seu artigo divulgado no III Seminário sobre o Ensino de História e Geografia, realizado pelo GT do Ensino de História e Geografia do MERCOSUL Educacional.

Muito embora não esteja claramente publicado nos CBC, o conteúdo sobre as diferentes teorias da chegada do homem na América, no que se refere às orientações que a professora Maria tem seguido para trabalhar a América Latina, no contexto da sala de aula, ela expôs o uso da proposta curricular.

Ao pensar sobre América Latina, os conteúdos dos povos originários e o que significou o processo de dominação espanhola é uma proposta feita pelo governo nacional e há uma adequação curricular.

Encerrando este capítulo, vimos que muito pouco do que foi proposto pelo MERCOSUL Educacional e pelo GT do ensino de História e Geografia têm chegado ao conhecimento dos professores brasileiros e argentinos. Somente as professoras Ivonete, no Brasil e Nancy, na Argentina - que estiveram envolvidas no intercâmbio cultural entre o Colégio de Aplicação e a Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano e, mais especificamente, a professora Ivonete com a constituição da disciplina E.L.A., no Colégio de Aplicação - possuem um conhecimento maior do que tem sido proposto para o ensino de História, pelo MERCOSUL Educacional.

A limitação de ter, praticamente, à sua disposição o que tem sido veiculado pelas propostas curriculares e pelos livros didáticos, possibilita o predomínio, nas práticas dos professores, no contexto na sala de aula, temas sobre a América Latina, que compõem o arcabouço da seleção de conteúdos de História, que seguem uma tradição já consolidada. Aqui, cabe observar que a inclusão de uma disciplina específica de América Latina, no projeto pedagógico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, possibilitou ir além da veiculação de conteúdos que seguem uma tradição curricular já consolidada.

Entretanto, mesmo diante das limitações apontadas no parágrafo anterior, os professores têm demonstrado ter à mão a capacidade criadora de dar novos significados ao prescrito. Segundo Chartier (1991), os que lêem os textos não os lêem de maneira semelhante, porque os leitores não dispõem dos mesmos utensílios intelectuais e não entretêm uma mesma relação com o escrito. Ao ler e produzir outros significados, os professores parecem ter compreendido que as limitações do prescrito podem ser “transgredidas” pelo movimento da tática, descrita por Certeau (2008), que, se aproveitando das ocasiões, da ausência de um lugar do poder e do querer, introduz

possibilidades de ganhos por intermédio da invenção, da aquisição de novos conhecimentos, da inclusão de outros recursos e referenciais de aprendizagem e da inserção de sua cultura pessoal e de sua formação escolar anterior.

QUADRO 11 – SÍNTESE COMPARATIVA DAS REFLEXÕES DOS PROFESSORES BRASILEIROS E ARGENTINOS.

PROFESSORES BRASILEIROS	PROFESSORES ARGENTINOS
<p>- Tiveram sua formação inicial durante o período da ditadura militar no Brasil. Os primeiros contatos com o tema da América Latina não foram adquiridos no programa específico do curso de História, mas foram saberes produzidos nas relações estabelecidas com o “outro” e nos diferentes espaços do campus universitário.</p>	<p>- Com exceção da professora Mariana, os primeiros contatos dos professores argentinos com o tema da América Latina se deram no período da redemocratização, no contexto da formação inicial e nos programas do curso de História.</p>
<p>- Possuem um desconhecimento ou um conhecimento escasso a respeito do MERCOSUL Educacional.</p>	<p>- Possuem um desconhecimento ou um conhecimento escasso a respeito do MERCOSUL Educacional.</p>
<p><i>As orientações a respeito da integração latino-americana:</i></p> <p>- Das orientações que eles têm recebido para trabalhar a integração latino-americana, nenhum deles citou que estas foram recebidas de propostas advindas do MERCOSUL Educacional ou de cursos de formação continuada.</p> <p>- O professor Mário relata que o conhecimento adquirido sobre a integração latino- americana vêm de leituras e apropriações que fez sobre o tema.</p> <p>- O professor Nildo contou que não tem recebido nenhuma orientação sobre o tema.</p> <p>- A professora Ivonete narra que a discussão da integração latino-americana se deu a partir de 1991, com o Intercâmbio Cultural entre o Colégio de Aplicação, no Brasil, e a Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano, na Argentina.</p>	<p><i>As orientações a respeito da integração latino-americana:</i></p> <p>- Das orientações que elas têm recebido para trabalhar a integração latino-americana, nenhuma delas citou que estas foram recebidas de propostas advindas do MERCOSUL Educacional ou de cursos de formação continuada.</p> <p>- As professoras Nancy e Maria relatam que o conhecimento adquirido sobre a integração latino-americana vêm de leituras e apropriações que fizeram sobre o tema.</p> <p>- A professora Mariana e a professora Rosa não pronunciaram um parecer positivo ou negativo sobre a questão. Porém, a resposta dada pela professora Mariana sinaliza que o compromisso de trabalhar com este tema, no contexto da sala de aula, é recente na Argentina.</p>
<p><i>O Relato dos professores sobre os PCNs:</i></p> <p>- Todos possuem um conhecimento sobre os PCNs.</p> <p>- O professor Nildo coloca que possui pouco conhecimento dos PCNs, portanto, não o utiliza.</p> <p>- A professora Ivonete afirma que seus planos de aula já continham o que foi divulgado pelos PCNs, antes mesmo de sua elaboração.</p> <p>- O professor Mário apresenta certa resistência ao que é proposto nos PCNs, porque ele entende que este documento veio para desmontar as propostas que estavam sendo articuladas antes de sua elaboração.</p>	<p><i>O Relato das professoras sobre os CBC:</i></p> <p>- Há o conhecimento dos CBC porque este ou é utilizado nos programas das disciplinas, como traz a professora Mariana, ou foi adaptado ao programa da escola, ou serviu como insumo para a organização do programa da escola, trazidos pelas professoras Rosa e Nancy.</p> <p>- A professora Maria narra que o uso dos CBC não foi obrigatório nos programas das escolas, porém, com a entrada dos NAP, ocorreu a substituição do primeiro pelo último e se determinou o seu uso no programa curricular provincial e no contexto da sala de aula.</p>
<p><i>Sobre a seleção dos conteúdos nos planos e programas de ensino:</i></p> <p>- O professor Nildo inclui a redemocratização aliada à questão econômica da América Latina e a necessidade da interação econômica entre os países do MERCOSUL.</p> <p>- O professor Mário traz a redemocratização, a Guerra do Paraguai, a Revolução Cubana, a Nicarágua, a ditadura militar do Brasil, da Argentina, do Paraguai e do Chile e o movimento de Hugo Chaves na Venezuela.</p> <p>- Segundo a professora Ivonete, antes da inclusão da disciplina de “Estudos Latino-Americanos, E.L.A.”, a América Latina aparecia de modo pontual nos programas, fazendo uma interlocução com a literatura,</p>	<p><i>Sobre a seleção dos conteúdos nos planos e programas de ensino:</i></p> <p>- a professora Maria fala dos países da conquista espanhola e portuguesa e das culturas aborígenes.</p> <p>- O sistema colonial e a independência dos países latino-americanos - incluindo o Brasil - são colocados pela professora Rosa</p> <p>- A professora Mariana fala do sistema colonial e a independência dos países latino-americanos - incluindo o Brasil - e o povoamento da América e as civilizações americanas.</p> <p>- As palavras da professora Nancy não esclarecem os conteúdos que são selecionados, mas informam que o conceito de identidade, de construção de identidade, norteia o trabalho com a América Latina.</p>

<p>trabalhava-se o conteúdo da Guerra do Paraguai. A presença dos alunos cordobeses, vindos através do intercâmbio, da Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano, também criava, em sala de aula, uma discussão sobre a América Latina.</p>	
<p><i>Do processo de avaliação dado pelos professores sobre os eixos comuns:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor Nildo os considera muito importantes, mas observa que os eixos não chegam às escolas. Ele entende que é necessário um estudo mais sistematizado dos PCNs, nas escolas, para que estes eixos possam ser incorporados às práticas dos professores. - O professor Mário também considera a importância dos eixos comuns, mas completa o seu relato apontando a necessidade de avanços do MERCOSUL, para definir uma integração. - A professora Ivonete não expõe um parecer avaliativo sobre eles. 	<p><i>Do processo de avaliação dado pelas professoras sobre os eixos comuns:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora Rosa os considera muito importantes, mas observa que os eixos não chegam às escolas. Eles são mais trabalhados em outras disciplinas, como Formação Ética, Jurídica, do que propriamente como um conteúdo da disciplina de História. - A professora Nancy apenas coloca que eles estão incluídos na escola Manuel Belgrano. - As professoras Mariana e Maria não expõem um parecer avaliativo sobre eles.
<p><i>- Os eixos comuns no contexto das práticas em sala de aula:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor Nildo não mencionou o uso de nenhum deles. - Para os professores Mário e Ivonete a seleção realizada recai sobre os temas das culturas indígenas americanas e a construção da democracia. - Com a inclusão da disciplina E.L.A. todos os eixos passaram a utilizados pela professora Ivonete. 	<p><i>- Os eixos comuns no contexto das práticas em sala de aula:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora Rosa não mencionou o uso de nenhum deles. - Para a professora Mariana a seleção realizada recai sobre os temas das culturas indígenas americanas e a construção da democracia. - A professora Nancy ressalta que os eixos comuns estão colocados em seu trabalho, embora não sinalize como se dá a apropriação destes eixos, no contexto da sala de aula.
<p><i>- O que tem sido proposta sobre a América Latina, na sala de aula:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor Nildo busca trabalhar a superação da dependência econômica da América Latina, a estabilidade política, a democratização, a Revolução Cubana, o movimento sandinista, o desemprego, as riquezas naturais dos países. - O professor Mário discute os Maias, os Astecas e o que eles deixaram de legado, a questão da Nicarágua, a junta de El Salvador, os Zapatas no México, a Revolução Cubana, a guerrilha do Araguaia e a guerrilha do Vale da Ribeira. - A professora Ivonete trabalhou com o conteúdo da colonização e, posteriormente, com a inclusão da disciplina E.L.A., com as civilizações ameríndias, como os Incas, Astecas, Maias, Olmecas, Chichimecas e Toltecas. 	<p><i>O que tem sido proposta sobre a América Latina, na sala de aula:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora Nancy trabalha como conteúdo a ordem colonial. - Professora Mariana traz as primeiras civilizações americanas, a colonização da América e a independência. - A professora Rosa relata o trabalho do contato do europeu com a América Latina, a América antes da chegada dos europeus e o processo de colonização e independência. - A professora Maria narra a abordagem da América antes da chegada dos espanhóis, a diversidade cultural, o origem do homem americano, a chegada do homem na América, os Maias, Incas e Astecas e suas heranças culturais.
<p><i>As orientações seguidas no contexto da sala de aula:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor Nildo utiliza o livro didático. - O professor Mário faz uso do livro didático e da proposta curricular do estado de Santa Catarina. - A professora Ivonete seguiu a sua própria concepção, baseando-se na sua experiência e conhecimento. 	<p><i>As orientações seguidas no contexto da sala de aula:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora Nancy recorre a alguma proposta curricular, às produções próprias e leituras de autores. - A professora Mariana se orienta pela proposta curricular e pelo livro didático. - A professora Rosa utiliza os livros didáticos e os textos que, conjuntamente, eram organizados pelos professores. - A professora Maria se orienta pela proposta curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, me foi possível diagnosticar o que tem sido veiculado de conteúdos referentes à América Latina, no ensino de História, no Brasil e na Argentina. Neste sentido, busquei analisar e comparar as semelhanças e diferenças, as mudanças e permanências, as inclusões e exclusões existentes nos currículos oficiais e na prática dos professores, na medida em que fui estabelecendo relações entre o que está prescrito nos documentos oficiais do MERCOSUL Educacional e nas propostas curriculares do Brasil e da Argentina, e o que é praticado, ou seja, o que é transmitido, efetivamente, de conteúdos da América Latina, no contexto da sala de aula, através das escolhas didático-pedagógicas realizadas pelos professores brasileiros e argentinos.

Minha intenção foi de refletir e procurar compreender se o que tem sido selecionado e veiculado como conteúdos sobre a América Latina, nas escolas da cidade de Florianópolis/Brasil e Córdoba/Argentina, tem contribuído ou não para a ressignificação de um ensino de História que estimule a perspectiva de integração regional e a de formação da identidade latino-americana.

Para isso, levantei questões referentes ao ensino de História da América Latina, nos currículos oficiais do Brasil e da Argentina; ao que tem sido proposto pelo MERCOSUL Educacional, para o ensino de História; às práticas efetuadas pelos professores sobre veiculação dos conteúdos propostos pelo MERCOSUL Educacional e pelos currículos oficiais; às representações sobre a América Latina, que são emanadas na transmissão do conteúdo que o professor efetiva.

Então, nesta perspectiva, tomei como ponto de partida os documentos oficiais do MERCOSUL educacional e os pareceres dados pelos especialistas do ensino de História, nos Seminários do Ensino de História e Geografia do MERCOSUL

Educacional, por compreender que o SEM nomeou a disciplina escolar de História como área educacional importante para a promoção da identidade e da integração regional entre os países do bloco, em sintonia com as repercussões do mundo globalizado.

Por essa razão, o caminho percorrido no primeiro capítulo levou-me a perceber que as tentativas de integração latino-americanas, ocorridas desde o processo de independência até a constituição do MERCOSUL, aconteceram baseadas em contextos políticos e econômicos. No caso do MERCOSUL, ao buscar sua legitimação no cenário políticoeconômico mundial, ele ampliou seus campos de interferência, incluindo, assim, na esfera de atuação, o campo educacional. Nesta inclusão, houve a preocupação com a proposta de reformulação do currículo de História, no âmbito dos Estados-Partes do MERCOSUL.

Assim, o que vimos dos pareceres dos especialistas nos seminários é que existe um consenso de que os conteúdos de América Latina, no ensino de História dos países signatários do MERCOSUL, devem valorizar o que há de comum em suas trajetórias, para possibilitar a identificação de traços identitários comuns e favorecer o processo de integração regional. Os discursos também manifestam os impasses entre a troca de paradigmas – que permite o enfoque histórico centrado na América Latina – e a “inclusão” de conteúdos no interior de uma história geral, que não pode mais ser ensinada apenas a partir do ponto de vista da Europa.

Destes impasses e consensos, o que se sobressaiu enquanto eixos comuns para o desenvolvimento dos conteúdos específicos em cada país, e que serviu como elemento de apoio, no processo de discussão dos parâmetros curriculares nacionais, foi 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.

Os eixos comuns emanam do pressuposto de que a construção da identidade e da integração regional são vistas pelo SEM como política cultural, e, para isto, o currículo é direcionado à promoção e à ordenação de uma história comum, via o processo de aprendizagem cultural.

Nisto, para além dos eixos, outros conteúdos foram sinalizados nos discursos proferidos pelos especialistas, que ultrapassam o processo de aprendizagem cultural e adentram em conteúdos que envolvem as questões políticas e econômicas das histórias dos Estados-Partes.

Desde o ano de 1992, o SEM tem trabalhado no intuito de aprovar uma proposta curricular de História que tenha o enfoque regional e que contribua na construção de uma identidade regional, que se alicerçará na legitimação do MERCOSUL. A demora na oficialização desta proposta, segundo Oliveira (2010, p. 128), pode ser “um forte indicativo da dificuldade que se tem em formular um projeto identitário, tendo como suporte a reformulação curricular de História que, por sua vez, envolve países com diferentes demandas, apesar de estarem integrados a um espaço regional comum.”

Se o SEM, juntamente com a comunidade epistêmica, encontra algumas dificuldades sobre o que dizer a respeito da história da América Latina que deve ser ensinada, também é possível, com isto, se preocupar com o projeto de construção da identidade e da integração regional no que está proferido nas propostas curriculares.

Ao comparar as propostas curriculares do Brasil e da Argentina nesta pesquisa, 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, expansionismo norte-americano na América Latina, a

Guerra do Paraguai e a Revolução Mexicana têm sido veiculados em propostas curriculares brasileiras, a partir de 1850, e estão presentes nos PCNs.

Com relação aos eixos comuns, as duas propostas não fizeram a inclusão de todos eles na redação de seus textos. Os PCNs, no Brasil, privilegiaram o tema das culturas indígenas americanas e o tema da democracia. Os CBC, na Argentina, trouxeram os temas da 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 que se limita pelos aspectos políticos e econômicos do tema.

As duas propostas sinalizam o predomínio de conteúdos relacionados a uma história latino-americana que inicia com a intervenção dos europeus sobre ela.

A História geral, que “inclui” os conteúdos sobre a América Latina, como parece estar apontado nas propostas curriculares, pode possibilitar que a América Latina, na escola, só exista, de fato, a partir do século XVI.

Nesse sentido, tomo emprestadas as palavras de Souza (2006) para descrever que a permanência destas dificuldades, no conhecimento histórico ensinado, oferece, aos conteúdos de História da América, a condição de ser a sobremesa de um menu cujo prato principal é a história europeia.

Apesar das propostas curriculares, no Brasil e na Argentina, se constituírem como 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 certos conteúdos, que

possibilitam a formação da identidade e a integração regional. Podemos destacar entre eles:

- a) Os conteúdos da América Latina foram tratados sob a perspectiva da comparação entre o passado/presente e a simultaneidade, utilizando-a como um método, na operação de suas análises, no contexto da sala de aula;
- b) A valorização do saber dos povos ameríndios, colocada pela professora Maria, através das 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;
- c) A construção de uma representação positiva dos signos das culturas ameríndias;
- d) A inclusão dos estudos de outros povos ameríndios, que não estão veiculados como conteúdos das propostas curriculares, como no caso da professora Ivonete, ao trabalhar com os conteúdos dos povos Toltecas, Olmecas e Chichimecas;
- e) A aproximação com conteúdos pelos quais os alunos se interessam. No caso da professora Mariana, está a inclusão dos alunos no processo de construção e apropriação de um saber, através da pesquisa de conteúdos que são selecionados por eles - observando o que lhes é comum, o que gostam, com o que se identificam - do cotidiano das sociedades ameríndias, como a economia, a política, as guerras, as crenças, os lugares de assentamento e o modo de subsistência;
- f) A apropriação de “conteúdos de carne e osso”, construindo a representação de que foram os homens, como os alunos, que fizeram o passado histórico.

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, como, por exemplo, quando se trabalha algum conteúdo e se faz a inclusão da América Latina, ou quanto ele compõe uma unidade do programa ou do plano de ensino.

Nesse sentido, ao trazer os conteúdos da América Latina no ensino apenas de forma pontual, pode-se criar,

[...] um efeito meteórico, cujo lampejo não permite a consolidação do estabelecimento da noção de vínculos históricos, pois no campo do ensino básico, não basta apenas falar e explicar uma coisa uma vez, é necessário que se fale várias vezes, e por um longo tempo sobre essa mesma coisa. (SOUZA, 2006, p. 05)

Entretanto, é importante destacar, pelo relato da professora Ivonete, o que tem sido concretizado no Colégio de Aplicação, em relação aos conteúdos trabalhados sobre a América Latina. Em 2003, ocorreu a criação da disciplina E.L.A., que foi aprovada por unanimidade pela equipe responsável pelo processo de construção do Projeto Político Pedagógico, para ser incluída na grade curricular (SOUZA, 2006). Esta inclusão deu à disciplina espaço para trabalhar somente com conteúdos da história latino-americana. O conteúdo programático para a sétima série abrange o período “pré-colombiano” e colonial na América Latina, tendo como eixo a história das relações sociais, cultura e trabalho. (CONCEIÇÃO E DIAS, 2008).

A fragmentação vista nos relatos pode ser o reflexo das próprias dificuldades ou incertezas que o SEM tem em definir um currículo com enfoque regional. Estas incertezas favorecem a falta de preparo dos professores e a insegurança destes - inclusive mestres e doutores que atuam na educação básica - em estabelecer nexos entre sua própria pesquisa e o ensino de História.

Para além da fragmentação, os conteúdos citados pelos professores, tanto os contidos nos programas, como os veiculados em suas práticas, compõem, em sua maioria, o arcabouço de conteúdos consolidados no ensino de História e presentes nas propostas curriculares ou nos livros didáticos do Brasil e da Argentina.

Fica claro, pela fala dos professores, que os estudos referentes à História da América Latina são pouco divulgados e que há um conhecimento escasso do que tem sido proposto pelo SEM e do que foi produzido pelos especialistas do GT do ensino de História do MERCOSUL Educacional.

O que vimos desta pesquisa é que os professores criam situações de aprendizagem que propiciam ressignificações, que contribuem e estimulam a perspectiva de integração regional e a formação da identidade latino-americana. No entanto, como observa Souza (2006, p. 6),

[...] 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”.

Portanto, se, ao final desta pesquisa, me foi possível responder a algumas questões sinalizadas na problematização, no que se refere às mudanças e permanências, às inclusões e exclusões, às semelhanças e às diferenças, às articulações entre o que é prescrito e o que é vivido, às táticas utilizadas pelos professores em suas práticas, por outro lado as questões aqui discutidas, apesar de já estarem sendo debatidas por outros pesquisadores, como é o caso do NipeH, parece-me que estão ainda longe de alguma síntese. Isto não significa que não se deva continuar insistindo nos estudos deste tema. Acredito que esta pesquisa poderá se desdobrar nos estudos da formação inicial dos

professores, na formação continuada, no que é abordado pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outros.

Entretanto, para isto, creio que, hoje, seria necessário colocar em pauta a noção da perspectiva do outro como um elemento central da democracia e do desenvolvimento auto-sustentável, e que esse outro seja reconhecido em toda a sua humanidade (SOUZA, 2006).

Como professora e uma das pesquisadoras vinculadas ao NipeH, tenho tido a preocupação com a inclusão da pesquisa, da produção acadêmica e didática e do debate a respeito da América Latina, no contexto da sala de aula.

Com estas preocupações, arrisco-me a sinalizar que as propostas do MERCOSUL Educacional precisam ser evidenciadas além do seu âmbito administrativo. Uma integração latino-americana, com a pretensão de formar a identidade regional, como objetiva o MERCOSUL Educacional, necessita também colocar em suas metas a formação continuada dos professores, para divulgar, entre os Estados-Partes, o que tem sido produzido da historiografia latino-americana, a fim de que haja a inclusão de mais conteúdos que tematizem a América Latina, nas salas de aula, e produza um ensino da História menos fragmentado e marcado por permanências; tornar públicas as experiências que têm sido desenvolvidas nas escolas, pelos professores - em favor do ensino de História da América - como é o caso do trabalho realizado pela professora Ivonete, na disciplina E.L.A. do Colégio de Aplicação; retome a realização dos seminários de especialistas - que deixou de fazer parte do cronograma do SEM - para que seja possível aprofundar o diálogo entre os especialistas do ensino de História, 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.

Nesse sentido, espero que, num futuro bem próximo, possamos contribuir para que a cultura escolar, as políticas educacionais do MERCOSUL, juntamente com os especialistas e estudiosos das universidades, no campo do ensino de História, veiculem um conhecimento sobre a América Latina, que potencialize, nos alunos, a contínua formação da identidade latino-americana e estimule a perspectiva de integração regional.

FONTES ESCRITAS

Documentos do MERCOSUL

II Seminário Bienal “O Ensino de História e Geografia no Contexto do MERCOSUL”. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123129mo.pdf>, 1999.

ARGENTINA. CENTRO INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN. **III Seminario sobre la Enseñanza de la Historia y de la Geografía**, 2002.

BRASIL. MERCOSUL EDUCACIONAL. **Protocolo de Intenções**, 1991. Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br/en/documents/doc.../203-protocolo-de-intencoes>. Acesso em: 05/12/2011.

BRASIL. MERCOSUL. **MERCOSUL/CMC/DEC. N° 07/92**, 1992. Disponível em: <http://www.mercosur.int/msweb/portal%20intermediario/pt/index.htm>. Acesso em: 06/02/2009.

BRASIL. MERCOSUL EDUCACIONAL. Plano Trienal de Educação 1998-2000. **Acta n°09/96**, 1996. Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br>. Acesso em: 08/02/2009.

BRASIL. MERCOSUL EDUCACIONAL, Plano Estratégico 2001-2005, **Ata n° 1/01**, 2001. Disponível em: [site http://www.sic.inep.gov.br](http://www.sic.inep.gov.br). Acesso em: 10/02/2009.

BRASIL. MERCOSUL EDUCACIONAL, Plano del SEM 2006-2010, **Acta n°2/05**, 2005. Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br>. Acesso em: 10/02/2009.

MARFAN, Marilda Almeida (org.). **O Ensino de História e Geografia no Contexto do MERCOSUL**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 120f.

Propostas Curriculares

Contenidos Basicos Comunes para la Educacion General Basica. República Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación/ Consejo Federal de Cultura y Educación, 1995.

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

FONTES ORAIS

Entrevistas Brasil

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

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

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

Entrevistas Argentina

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

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

FREIRE, Maria Eugenia. Córdoba/CO: 31 maio 2011. Entrevista realizada por Léia Adriana da Silva Santiago.

MERCAU, Rosa de las Mercedes. Córdoba/CO: 01 junho 2011. Entrevista realizada por Léia Adriana da Silva Santiago.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Luis Henrique. **Estado Deserto:** Brasil e Argentina nos anos de 1982-1992. LaPPlanE/FE, 2000.

ALBERTI, Verena. **História Oral:** experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: CPDOC/Fundação Getúlio Vargas, 1989.

ALMEIDA, Paulo Roberto. A diplomacia regional Americana do Brasil durante o Império: **entre a Europa e os vizinhos hemisféricos**. In: **Revista Eletrônica da Anphlac** - número 3 - 2003. Disponível em: < <http://www.anphlac.org>>. Acesso em: 12/06/2009.

ALONSO, Maria Ernestina. **¿ Ciencias Sociales sin proceso histórico?** Análisis crítico de los nuevos contenidos básicos comunes de las Ciencias Sociales para la Educación General. In: **Entre pasados: Revista de História**, Buenos Aires. n. 8, 1995.

ALVES, Thamar K. C.; FONSECA, Selva G. Histórias do Ensino de História da América no Brasil. In: VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. **Cultura Escolar, Migrações e Cidadania**. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2008.

ALVES, Thamar Kalil de Campos. **América Latina saberes e práticas pedagógicas:** o que dizem os professores. In: **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Florianópolis, 2011.

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

AMORENA, María Paula Gonzalez. **Los Profesores y la Historia Argentina Reciente: saberes y praticas de docentes de secundaria de Buenos Aires.** Tese. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2008.

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

ARIAS, José Miguel N. Entre o nada e o anódino: parâmetros, diretrizes e a reforma da educação nacional. In: **História e Ensino.** Londrina: Editora UEL, vol. 01, abril, 1995.

BEIRED, José Luis Bendicho. A grande Argentina: um sonho nacionalista para a construção de uma potência na América Latina. In: **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 21, nº 42, p. 303-322. 2001.

BÉJAR, Maria Dolores. Contenidos Básicos Comunes em Ciencias Sociales. In: **Entrepassados: Revista de História, Buenos Aires.** v.08, 1995.

BENCHIMOL, Karina. Los profesores de Historia y el papel de la lectura en sus clases. In: Clío & Asociados · La Historia Enseñada. Santa Fé/La Plata: 2010, nº14.

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. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. Revista Eletrônica da ANPHLAC, v. 04, p. 01-11, 2005.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Livros Didáticos Entre Textos e Imagens. In: _____. **O Saber Histórico na Sala de Aula.** São Paulo: Editora Contexto, 1998.

BOTO, Carlota. A difusão do pensamento pedagógico no Brasil. In: FERREIRA, Antônio G. (org). III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – **Escolas, Culturas e Identidades.** Coimbra, Sociedade Portuguesa de Ciências da educação, 2004. Anais do III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.

BURKE, Peter. **História e Teoria Social.** São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

CALVINO, Italo. **Palomar.** São Paulo: Cia das Letras, 1994.

CARVALHO, Daniela V. & MEDEIROS, Elizabeth W. **O Ensino de História na América Latina a partir das novas abordagens historiográficas**. Projeto de Ensino, UNIFRA, 2006.

CERRI, Luis Fernando. **Recortes e organizações de conteúdos históricos para a Educação Básica**. In: Antíteses, vol. 2, n. 3, jan.- jun., p. 131-152, 2009.

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

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa / Rio de Janeiro: Difel / Bertrand Brasil, 1990.

_____. **O Mundo como Representação**. Estudos Avançados 11(5), 1991.

CITRON, Suzanne. Uma pedagogia da memória. In: **Ensinar a História hoje: a memória perdida e reencontrada**. Lisboa: Livros Horizonte. 1990.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da; DIAS, Maria de Fátima S. **Ensino de história e consciência histórica latino-americana**. Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, Florianópolis, 2011.

CRISTOFOLI, Maria Silvia. **Integração cultural, ensino de história e identidade latino-americana: uma utopia possível?** Florianópolis, 2002 (Dissertação), Centro de Ciências da Educação, UFSC.

_____. **Trilhando caminhos diferentes: as representações dos professores de história através do Intercâmbio Cultural Brasil-Argentina**. In: DIAS, Maria de Fátima S. (Org). **História da América: ensino, poder e identidade**. Florianópolis: Letras Contemporânea, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental**. Revista Brasileira de Educação. nº2, 1996.

DIAS, Maria de Fátima S. **A Invenção da América na Cultura Escolar**. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. 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.

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

ESCOLA SUPERIOR DO COMÉRCIO MANUEL BELGRANO. Universidad Nacional de Córdoba, Escola Superior de Comércio Manuel Belgrano. **Educar para el Futuro: plan de estudio de 1999**. Nivel Secundário e Nivel Terciário. 2000.

EWALD, Ariane P. Identidade e construção do sujeito numa era de incerteza. In: ZUGUEIB NETO, Jamil. **Identities and Crises Sociais na Contemporaneidade**. Curitiba: Editora da UFPR, 2005.

FINOCCHIO Silvia. La enseñanza de la historia em el tercer ciclo de la EGB: una aproximación a la compleja relación entre construcción del conocimiento y organización de los contenidos. In: **Entrepasados**: Revista de História, Buenos Aires, nº 12, 1997.

_____. 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.

FONTANA, Josep. **Introdução ao estudo da história geral**. Bauru: Edusc, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. **A formação do professor de História no Brasil**: novas diretrizes, velhos problemas. In: 24ª Reunião Anual da ANPED, GT8. 2001. Disponível em: <http://www.ANPED.org.br/reunioes/24/T0853028647036.doc>

FRANK, Robert. Questões para as fontes do presente. In: CHAVEAU, Agnès. TÉTARD, Philippe. (org.). **Questões para o tempo presente**, Bauru: Edusc, 1999.

GADOTTI, Moacir. **O MERCOSUL educacional e os desafios do século XXI**. Brasília: MEC/INEP, 2007. Disponível em: < <http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em 12/07/2009.

GALEANO, Eduardo. **As Veias Abertas da América Latina**. São Paulo: Paz e terra, 2007.

GARRIDO, Joan Del Alcázar. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. In: **Revista Brasileira de História**, Memória, História, Historiografia. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 13 n25/26, set/ago, 1993.

GIUST-DESPRAIRIES, Florence. A identidade como processo, entre ligação e desprendimento. In: In: ZUGUEIB NETO, Jamil. **Identities and Crises Sociais na Contemporaneidade**. Curitiba: Editora da UFPR, 2005.

GONZALEZ, María Paula. **Investigación en Enseñanza de la historia: una propuesta de indagación de los saberes y prácticas docentes**. In: Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Florianópolis, 2011.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIBERNAU. Montserrat. **Nacionalismos**: O estado nacional e o nacionalismo no século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

HAGE, José Alexandre A. **As relações entre a Argentina e o Brasil no MERCOSUL**. Dissertação. Campinas: UNICAMP, 2001.

HOBSBAWN, Eric J. **Nações e Nacionalismos desde 1780**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

IAIES, Gustavo. Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales. In: ALDEROQUI, Silvia et al. **Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales**. Buenos Aires: A-Z Editora, 1997.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira da Educação**, Campinas, Autores Associados, nº 1, janeiro/junho 2001.

KRAWCZYK, Nora; VIEIRA, Vera Lucia. Estudos comparados nas análises sobre a política educacional da América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; WANDERLEY, Luis Eduardo. (org). **América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

KOLING, Paulo José. **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: Anais Eletrônicos do VIII Encontro Internacional da ANPHLAC. Vitória, 2008. Disponível em: <http://anphlac.org/periodicos/anais/encontro8/paulo_koling.pdf>. Acesso em 12/10/2011.

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

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL, nº 26.206. Disponível em: <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf>. Acesso em 13/10/2011.

LEY DE EDUCACIÓN PROVINCIAL, nº 9870. Disponível em: <http://www.cba.gov.ar/imagenes/fotos/edu_Ley9870.pdf>. Acesso em 13/10/2011.

LEME, Álvaro Augusto S. P. **A Declaração de Iguazu (1985): a nova cooperação argentino-brasileira**. Dissertação. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação, nº26, 2004.

MAHEIRIE, Kátia. A singularidade do sujeito e o engajamento coletivo. In: ZUGUEIB NETO, Jamil. **Identidades e Crises Sociais na Contemporaneidade**. Curitiba: Editora da UFPR, 2005.

MARRA, Teresinha Aparecida Mendes. **Integração Latinoamericana e sua inserção no mundo globalizado**. Revista Mosaico, v.1, n.2, p.245-260, jul./dez., 2008.

MARTINS, Fernanda Tondolo. Integração Sul-americana na segunda metade dos anos 1990: projeto político brasileiro versus assimetrias regionais do subcontinente. In: XXVI Simpósio Nacional de História – **História e Multiplicidade: territórios e**

deslocamentos – São Leopoldo: UNISINOS, 2007. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História

MARTINS, Maria do Carmo. **A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos.** Dissertação. Campinas: Unicamp, 1996.

_____. “Eu me lembro que escolhi...”: memória e poder na seleção dos conteúdos para o ensino. Abordagens no campo curricular. In: CORBOLÁN, María Alejandra. **Enredados por la Educación, la Cultura e la Política.** Buenos Aires: Editora Biblos, 2005.

MOMMA, Adriana M. **As políticas educacionais brasileiras no contexto do MERCOSUL: perspectivas e desafios para o processo de integração.** Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2001.

MONTEIRO, Ana M. F.C. **Professores: entre saberes e práticas.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100008>. Acesso em 26/10/2011.

NAXARA, Márcia Regina C. **Estrangeiros em sua Própria Terra: representações do brasileiro 1870/1920.** São Paulo: Anna Blume. 2002.

NEVES, Joana. Entre o criticado e o legítimo: ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: OLIVEIRA, Margarida Maria D. (org) et al. **Contra o Consenso LDB, DCN, PCN e reformas de ensino.** João Pessoa: ANPUH/PB: Editora Sal da Terra. 2000.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A questão nacional na Primeira República.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. **A América Indígena antes de 1492: saberes históricos e representações nos manuais didáticos escolares.** In: Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Florianópolis, 2011.

OLIVEIRA, Thalita Maria C. R.. **A Política Curricular de História no MERCOSUL Educacional: investigando os discursos sobre “identidade regional”.** Dissertação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

ORIÁ, Ricardo. **Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história.** In: Revista Brasileira de História, v.13, 1993.

PAIVA, Eduardo França. De português a mestiço: o imaginário brasileiro sobre a colonização e sobre o Brasil. In: SIMAN, Lana Maria de Castro; FONSECA, Thais Nívia de Lima (orgs). **Inaugurando a História e Construindo a Nação: discursos e imagens no ensino de história.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade:** análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.2, nº3, 1989.

PONTORIERO, Gustavo. Las ideas de la CEPAL en la construcción de la identidad intelectual latinoamericana. **In:** ARGENTINA. CENTRO INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN. **III Seminario sobre la Enseñanza de la Historia y de la Geografía**, 2002.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. In: **Projeto História** nº14. São Paulo, PUC, 1997.

POSTAY, Viviana; UANINI, Natalia. **Un pasado heroico para la patria peronista:** la construcción política de las versiones de la historia 1946-1955. Argentina: Ferreyra Editor, 2001.

PRADO, Maria Lígia. **A formação das nações latino-americanas.** São Paulo: Atual, 1986.

PUIGGRÓS, Adriana. **Qué pasó em 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, 27 (2): 85-99, jul/dez 2002.

RAIZER, L. NEVES, C. E. B. Fachinetto, R. F. Educação para a Integração: rumo ao Mercosul Educacional?. In: XIV Jornada de Jovens Pesquisadores da AUGM. **Empreendedorismo, Inovação Tecnológica e Desenvolvimento Regional.** Campinas/UNICAMP, 2006. Anais da XIV Jornada de Jovens Pesquisadores da AUGM.

RANGEL, Carlos Roberto da Rosa. **A conspiração revolucionária da oposição brasileira a Vargas no Prata (1930-1934).** Revista Eletrônica da Anphlac - número 2, 2002.

RANZI, Serlei Maria F. Memória e história das disciplinas escolares: possibilidades de uma aproximação. In: BENCOSTTA, Marcus Levy. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos.** São Paulo: Cortez, 2007.

REIRIS, Adriana Fernandez. **La importância de ser lhamado “libro de texto”:** hegemonia e control del currículo en el aula. Argentina: UNPA/Miño y Dávila, 2005.

REIS, Maria José. O Ensino de História e a Construção da Identidade Nacional: uma união legítima? In: DIAS, Maria de Fátima Sabino et al (Org). **Interfaces do Ensino de História**, Perspectiva, Florianópolis, ano 17 – nºESPECIAL, 1999.

RÉMOND, René. O retorno do político. In: CHAVEAU, Agnès. TÉTARD, Philippe. (org). **Questões para o tempo presente**, Bauru: Edusc, 1999.

RICCI, Cláudia Sapag. **Historiografia e Ensino de História**: saberes e fazeres na sala de aula, 2008

RODRIGUES, Isabel Cristina. A Temática Indígena nos Livros de História do Brasil para o Ensino Fundamental. In: NETO, José Miguel Arias (Org). **Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História**. Londrina, Atrito Art, 2005.

ROLLEMBERG, Denise. Esquerdas revolucionárias e luta armada. In: Jorge Ferreira; Lucília de Almeida Neves Delgado. (Org.). **O Brasil Republicano. O tempo da ditadura. Regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

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

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Brasília: Editora UNB, 2001.

_____. Historiografia Comparativa Intercultural. In: MALERBA, Jurandir. **A História Escrita**: teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto, 2006.

SALTO Victor; ERTOLA, Fabiana Marcela. **Historia Investigada e Historia Enseñada de lo reciente/presente: encuentros y desencuentros en el contexto argentino**. In: Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Florianópolis, 2011.

SANSONE, Lívio. As Relações Raciais em Casagrande & Senzala Revistadas à Luz do Processo de Internacionalização e Globalização. In: MAIO, Marcos C., SANTOS, Ricardo V. **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996.

SARAIVA, José Flávio Sombra. O Brasil e a integração hemisférica: vertente histórica. EM ABERTO – MERCOSUL; v. 15, n.68, out/dez 1995.

SCHEIDT, Eduardo. Debates historiográficos acerca de representações de nação na Região Platina. In: VIII Encontro Internacional da ANPHLAC. Vitória – 2008.

SEPÚLVEDA, Myrian dos Santos. **Sobre a autonomia das novas identidades coletivas**: alguns problemas teóricos. Rev. bras. Ci. Soc., v.13, n.38, São Paulo, Out. 1998.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a Nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça. Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

SILVA, Vera Lúcia Correa. **Da Operação Pan-Americana aos entendimentos de Uruguaiana**: as relações Brasil e Argentina (1958 a 1962). (Dissertação). Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SILVA, Vitória Rodrigues. **Concepções de História e de Ensino em manuais para o Ensino Médio brasileiros, argentinos e mexicanos.** Tese. São Paulo: USP, 2006.

SILVEIRA, Elizabete Cristina C. **Metodologia Comparada:** repensando a sua relevância na identidade latino-americana. Sociedade Brasileira de Educação Comparada. Disponível em: <http://www.sbec.org.br/evt_2003.php>. Acesso em 12/06/2009.

SILVEIRA, Marise da. **Escolas, Ensino de História e Identidades em tempos de Ditadura Militar.** Tese. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A Temporalidade Histórica como categoria central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e Aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia; ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem!** Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história. Campinas: Editora Alínea, 2005.

SIMÕES, Rodrigo Lemos. Qual História, qual ensino? Considerações sobre a educação e cultura no MERCOSUL. In: XVIII SIMPOSIO INTERNACIONAL DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, 2007, Bilbao. **Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.** Bilbao: Baster, 2007.

SKIDMORE, Thomas E. **O Brasil visto de fora.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

SOUSA NETO, Manuel Fernandes. PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: PCN ou qualidade total na educação. In: OLIVEIRA, Margarida Maria D.; (org) et al. **Contra o Consenso LDB, DCN, PCN E reformas de ensino.** João Pessoa: ANPUH/PB: Editora Sal da Terra, 2000.

SOUZA, Ivonete da Silva. **A autoridade da fonte:** como professores de história utilizam o livro didático. Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2001.

_____. **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.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Legislação e Livro Didático de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. & OLIVEIRA, Almir Félix Batista. **Livros Didáticos de História: escolhas e utilizações.** Natal: EDUFRN, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPED, n°13, 2000.

THIESEN, Juarez da Silva. **Vinte anos de discussão e implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na rede de ensino:** desafios para um currículo de base Histórico-cultural. PerCursos, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 41-54, jul. / dez. 2007. Disponível em

<<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1556/1297>>. Acesso em 29/10/2011.

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

VECHIA, Ariclê; LOREZ, Karl Michael (org). **Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira (1850 – 1951)**. Curitiba: Ed. Do Autor, 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)**. (Tese). Curitiba: UFPR, 2006.

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

VIGEVANI, Tullo; VEIGA, João Paulo. **Mercosul e os interesses políticos e sociais**. São Paulo em Perspectiva, Julho/Setembro de 1991. Disponível em: http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v05n03/v05n03_08.pdf. Acesso em 02/10/2011.

VOLDMAN, Danièle. A invenção do depoimento oral. In: FERREIRA, Marieta de M., AMADO, Janaína. (org) **Usos & Abusos da História Oral**. 1996.

ZAMBONI, Ernesta. **Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica**. Campinas: Cadernos Cedes, vº23, nº61, dez. 2003.

WASSERMAN, Claudia. Ensino de História no Mercosul. In: XX Simpósio Nacional da Associação Nacional de História (20: 1999: Florianópolis). **História: fronteiras/ Associação Nacional de História**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: ANPUH, 1999.

ANEXO 01

MERCOSUR/RME/Acta N° 02/92

Brasília, 27 de novembro de 1992.

ATA DA III REUNIÃO DE MINISTROS DE EDUCAÇÃO DOS PAÍSES

SIGNATÁRIOS DO MERCADO COMUM DO SUL - MERCOSUL

Os Ministros de Educação da República Argentina, da República Federativa do Brasil, da República do Paraguai e da República Oriental do Uruguai,

CONSIDERANDO:

- O papel estratégico desempenhado pela Educação no processo de integração, para atingir o desenvolvimento econômico, social, científico-tecnológico e cultural da região;

- O Plano Trienal para a área da Educação no contexto do MERCOSUL, aprovado em Buenos Aires, em 1º de junho de 1992 e ratificado pelo Conselho do MERCOSUL (Decisão 07/92 da Resolução 015/92);

- A necessidade de implementar segura e realisticamente as atividades contempladas nos diversos programas do Plano Trienal;

- A disposição dos Ministérios de Educação dos quatro países em incrementar a participação dos respectivos Sistemas de Ensino e da sociedade civil no processo de integração do MERCOSUL,

ACORDAM:

1. Estabelecer os mecanismos necessários para viabilizar um sistema comum de reconhecimento e equiparação de estudos, nos níveis fundamental e médio, cursados em cada um dos quatro países. Tal sistema outorgará validade aos certificados de estudos, completos ou parciais, expedidos pelas instituições oficialmente

reconhecidas de cada um dos Estados Membros, em qualquer dos outros, nas mesmas condições que o país de origem estabelece para os estudantes em curso ou egressos das referidas instituições. Este reconhecimento dar-se-á para efeitos de prosseguimento de estudos.

Comissão Técnica, a ser criada, considerará a compatibilização dos currículos, dos perfis e das competências, no âmbito de ensino técnico-profissional naqueles níveis de escolarização. A Comissão Técnica atuará em sintonia com a Comissão Temática nº 4 - Formação Profissional - do Subgrupo 11 (Trabalho), do Tratado de Assunção.

2. Incrementar o intercâmbio acadêmico-técnico-científico, no nível do ensino superior, possibilitando maior mobilidade de docentes, discentes, pesquisadores e técnicos. Para isso, promover-se-á a criação ou aperfeiçoamento de mecanismos para equiparação e reconhecimento de estudos, títulos e diplomas, entre os países integrantes do MERCOSUL.

3. Promover, através dos Sistemas Educacionais, a inclusão de conteúdos vinculados ao atual processo de integração do MERCOSUL, nos currículos correspondentes, particularmente nas áreas de História, Geografia, Língua e Literatura. Na proposta metodológica para esta tarefa será priorizada a inserção programática multidisciplinar.

4. Implementar o sistema regional de informações educacionais a partir das infraestruturas e redes já existentes na Região. Este sistema abrangerá uma base de dados educacionais, com vistas a fortalecer o intercâmbio nas áreas educativo-cultural e científico-tecnológica.

5. Dar prioridade à programação de atividades coordenadas que contemplem os interesses da área da Educação na região, nos Organismos Internacionais, dos quais participam os países do MERCOSUL.

6. Solicitar ao Conselho do MERCOSUL, através do Grupo Mercado Comum, a destinação de recursos financeiros provenientes da Cooperação Internacional, para as atividades contempladas no Plano Trienal na área da Educação.

7. Aprovar o Relatório de Atividades realizadas no segundo semestre de 1992 (anexo I).

8. Aprovar o Calendário de Atividades para o primeiro semestre de 1993 (anexo II).

9. Submeter os acordos precedentes à Reunião do Grupo Mercado Comum, para posterior consideração por parte do Conselho do Mercado Comum.

Profº MURÍLIO DE AVELLAR HINGEL
Ministro da Educação e do Desporto

República Federativa do Brasil

Lic. EDUARDO HORÁCIO CARBÓ
Vice-Ministro de Cultura e Educação
República Argentina

Dr. RAUL SAPENA BRUGADA
Ministro de Educação e Culto
República do Paraguai

Dr. ANTONIO MERCADER
Ministro de Educação e Cultura
República Oriental do Uruguai

ANEXO 02

Plano Trienal 1998-2000

É um dos dois documentos oficiais que orientam os trabalhos do Setor Educacional do MERCOSUL.

Foi assinado pelos Ministros da Educação da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, países membros, e do Chile e Bolívia, países associados, para cobrir o triênio 1998-2000. O [Plano Trienal](#) (íntegra) é composto por três partes:

[Primeira Parte:](#) Termos de Referência para a Definição do Plano Trienal do Setor Educacional do MERCOSUL, 1998-2000.

[Segunda Parte:](#) Plano Trienal 1998-2000 do Setor Educacional do MERCOSUL.

[Terceira Parte:](#) Compromisso de Brasília – Metas do Plano Trienal para o Ano 2000.

Para o desenvolvimento das atividades do Setor Educacional do MERCOSUL, o Plano Trienal 1998-2000 considera duas áreas prioritárias:

Área I
Desenvolvimento da identidade regional, por meio do estímulo ao conhecimento mútuo e a uma cultura da integração.

Área II
Promoção de políticas regionais de capacitação de recursos humanos e melhoria da qualidade da educação

Fórum de Ministros - Plano Trienal de Educação

Texto Oficial

Primeira Parte

Termos de Referência para a Definição do Plano Trienal do Setor Educacional do MERCOSUL, 1998-2000

1. Com a assinatura do "Tratado do Mercado Comum do Sul", em Assunção - Paraguai, em 26 de Março de 1991, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai selaram um compromisso de integração que reconhecia três pontos centrais:
 - a) a livre mobilidade de bens, serviços e fatores produtivos;
 - b) a adoção de uma política comercial única com o decorrente estabelecimento de uma tarifa externa comum; e
 - c) a coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais nas áreas agrícola, industrial, fiscal, monetária, cambial e de capitais, de serviços, aduaneira e de transportes, e de comunicações. No quadro da ALADI, assinaram-se, em 25 de junho de 1996, o Acordo de Complementação Econômica N.º 35 com o Chile, e, em 17 de dezembro de 1996, o Acordo de Complementação Econômica N.º 36 com a Bolívia, que estabeleceram a associação de ambos os países ao MERCOSUL.

2. Desde sua criação, o MERCOSUL conferiu grande relevância à Educação como fator de integração e, conseqüentemente, como peça chave para a consolidação e projeção da união aduaneira que começava a construir. Além disso, reconhecia-se, desde o início, sua importância para a promoção do reencontro dos povos da região em seus valores comuns, sem sacrificar sua identidade singular. Destacava-se, ainda, seu papel na geração e transmissão de valores e conhecimentos científico-tecnológicos e a firme possibilidade que oferece para a modernização dos Estados Partes.

3. Em dezembro de 1991, por intermédio da Resolução 07/91, o Conselho do Mercado Comum criou a Reunião de Ministros da Educação dos Países Membros do MERCOSUL, órgão encarregado da coordenação das políticas educacionais da região.

4. Em 1992, por intermédio da Decisão 07/92, e tendo em conta os trabalhos realizados no âmbito da Reunião de Ministros, o Conselho do Mercado Comum aprovou o Plano Trienal para o Setor Educação do MERCOSUL, que foi prorrogado por igual período em dezembro de 1994 e, novamente, em dezembro de 1997, até junho de 1998. O plano original contemplou os seguintes programas: Formação da consciência cidadã favorável ao processo de integração; Capacitação de recursos humanos para contribuir ao desenvolvimento; e Compatibilização e harmonização dos sistemas educacionais.

5. Em 20 de junho de 1996, aprovou-se o Documento MERCOSUL 2000: Desafios e Metas para o Setor Educacional, instrumento que enfatizou a preocupação manifestada nas políticas educacionais da região com a qualidade da educação, renovando as áreas prioritárias no momento de definir programas e projetos de alcance regional. As áreas destacadas naquele documento foram as seguintes: renovação educacional, avaliação educacional, educação e trabalho, cooperação universitária e sistema de informação.

6. Em seus sete anos de existência, o Setor Educacional do MERCOSUL realizou avanços importantes na consecução de sua missão. Destacam-se, entre eles, os seguintes: (I) aprovação de protocolos que facilitam o reconhecimento e equiparação de estudos e a livre circulação de estudantes; (II) início de trabalhos de adequação dos currículos de educação básica, no que se refere à aprendizagem das línguas oficiais do MERCOSUL e ao ensino de História e Geografia, e dos currículos de formação técnico-profissional, na perspectiva da formação por competência; (III) aprovação de protocolos para facilitar o intercâmbio de docentes universitários e a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação; (IV) constituição do Sistema de Informação e Comunicação do Setor Educacional do MERCOSUL; e (V) elaboração de um mecanismo de credenciamento de cursos universitários.

7. Na perspectiva de tornar o MERCOSUL uma comunidade regional integrada social, econômica e culturalmente, e levando em consideração sua própria história e seus avanços, o Setor Educacional do MERCOSUL estabeleceu que sua missão específica, que o identifica e distingue, é:

Contribuir para os objetivos do MERCOSUL, estimulando a formação da consciência cidadã para a integração e promovendo educação de qualidade para todos, num processo de desenvolvimento com justiça social e conseqüente com a singularidade cultural de seus povos.

8. No cumprimento de sua missão, o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) deve atuar observando os seguintes princípios orientadores:

(I) Integração regional e respeito à diversidade: o Setor Educacional do MERCOSUL contribui para a consecução dos objetivos do Mercado Comum do Sul, no sentido assinalado pelo Protocolo de Intenções firmado em dezembro de 1991, e reconhece, ao mesmo tempo, a soberania e o direito à autodeterminação de que goza cada um dos Estados participantes, bem como as múltiplas expressões culturais presentes na região.

(II) Compromisso democrático: o Setor Educacional do MERCOSUL auxilia na criação das condições para que os sistemas educacionais sejam um instrumento eficaz na promoção dos valores democráticos que os Presidentes dos países do MERCOSUL consagram com a assinatura do documento "Compromisso Democrático".

(III) Educação de qualidade para todos: o Setor Educacional do MERCOSUL é uma instância privilegiada para favorecer a melhoria continuada dos níveis de qualidade da educação ministrada na região, com sentido de equidade, promovendo e aproveitando adequadamente a cooperação entre os Estados Partes e o apoio de organismos multilaterais e internacionais.

9. O planejamento para o triênio 1998-2000 reconhece o valor intrínseco dos instrumentos de integração educacional para potencializar a integração econômica, particularmente quando os resultados da globalização levantam algumas críticas, uma vez que a inserção dos sistemas político-econômicos nacionais numa economia mundial não garante, por si só, nem o crescimento nem o desenvolvimento. Nesta perspectiva, o Setor Educacional do MERCOSUL reconhece que o poder de concorrência de um país ou bloco de países no mercado, imposto pela globalização da economia, vê-se cada vez mais determinado pela qualidade dos recursos humanos, pelo conhecimento, a ciência e a tecnologia aplicada aos métodos de produção, e menos pela disponibilidade de mão-de-obra barata e pela existência de recursos naturais.

10. O cenário levado em consideração na definição do Plano Trienal 1998-2000 considera que, em futuro próximo, na região:

a) aumentará o requerimento por tornar realidade a meta de conseguir educação de qualidade para todos, buscando maior justiça social, a eliminação da pobreza e maior competitividade no mercado, baseada na capacidade e produtividade das pessoas;

b) será intensificada a mobilidade da força laboral, transpassando fronteiras, buscando emprego em zonas de maior atividade econômica ou pólos de desenvolvimento industrial, o que exigirá da Educação a formação de uma consciência de integração e a aquisição de novos hábitos, atitudes e competências laborais gerais;

c) os sistemas educacionais serão pressionados para que continuem melhorando a qualidade da educação que oferecem e para que controlem a qualidade do resultado que obtêm, a fim de assegurar a formação de competências (saberes, práticas e atitudes) em níveis equivalentes e facilmente credenciáveis, num espírito de integração regional;

d) as mudanças e inovações educacionais deverão acelerar seu ritmo, a fim de satisfazer oportunamente os requerimentos do setor laboral que se integra e moderniza mais rapidamente, pressupondo uma maior e melhor articulação entre educação e trabalho;

e) a busca de maior relevância e pertinência da educação demandará o fortalecimento da participação do setor empresarial, das comunidades e das famílias como atores do processo educacional; e

f) das novas funções que o cenário descrito outorga à educação, assim como o incremento das que atualmente cumpre, decorrerá um aumento na alocação de

recursos para os sistemas educacionais, o que implicará, por sua vez, o fortalecimento das responsabilidades, nesse âmbito, do Estado e da comunidade.

11. O Setor Educacional do MERCOSUL expressa a certeza de que, no quadro descrito, a educação constitui um elemento fundamental para preparar os cidadãos para o desafio decorrente do aparecimento de novos modos e estilos de produção, bem como para a redefinição dos imaginários coletivos que favoreçam uma existência mais plena.

Segunda Parte

Plano Trienal 1998-2000 do Setor Educacional do MERCOSUL

1. Introdução

O presente Plano Trienal abrange o período 1998-2000 e com ele serão concluídos os primeiros dez anos de operação do Setor Educacional do MERCOSUL. Em sua apresentação, incluem-se, sucessivamente, as áreas prioritárias para o desenvolvimento de programas e projetos durante o triênio, as estratégias selecionadas para a implementação de atividades, as linhas programáticas que orientarão a elaboração de projetos e as metas a serem cumpridas no período.

Em sua elaboração, levaram-se em conta os termos de referência apresentados anteriormente, incluindo a história do Setor Educacional do MERCOSUL, a definição que faz de sua missão, os planejamentos anteriores e as novas preocupações, surgidas após sete anos de operação, durante os quais verificaram-se avanços reais e importantes em favor da integração educacional da região. O novo plano visa aprofundar os trabalhos iniciados no período anterior, assim como favorecer a introdução de inovações que permitam alcançar níveis mais altos de consecução de seus objetivos de integração educacional.

2. Áreas Prioritárias

O Plano Trienal 1998-2000 considera duas áreas prioritárias para o desenvolvimento das atividades do Setor Educacional do MERCOSUL:

Área I: Desenvolvimento da identidade regional, por meio do estímulo ao conhecimento mútuo e a uma cultura de integração.

Área II: Promoção de políticas regionais de capacitação de recursos humanos e melhoria da qualidade da educação.

3. Estratégias de Ação

O Plano Trienal 1998-2000 adota o seguinte conjunto de estratégias para o desenvolvimento das atividades dos programas e projetos que sejam definidos no âmbito das áreas estabelecidas:

Relação e coordenação do Setor Educacional com outras instâncias do MERCOSUL.

Vinculação das atividades do Setor Educacional do MERCOSUL com os planos nacionais de educação e os processos de reforma e renovação educacionais que se implementam nos Estados Partes.

Fomento da cooperação horizontal entre os países e instituições da região e com outros blocos regionais.

Ações que favoreçam a mobilidade de estudantes, acadêmicos e pesquisadores e o intercâmbio de experiências e práticas laborais.

4. Linhas Programáticas

O Plano Trienal 1998-2000 apresenta as seguintes linhas programáticas, de caráter indicativo, visando, assim, favorecer um ordenamento das atividades do Setor Educacional do MERCOSUL, mantendo, contudo, ao mesmo tempo, uma ampla margem para a expressão da iniciativa dos países. No contexto destas linhas programáticas, serão definidos os programas e projetos que caracterizarão o nível operacional do Setor Educacional do MERCOSUL durante o triênio.

4.1. Em relação à Área Prioritária 1: "Desenvolvimento da identidade regional por meio do estímulo ao conhecimento mútuo e a uma cultura da integração."

4.1.1. Criação de condições que facilitem e promovam a mobilidade de estudantes e professores, por meio da elaboração de programas específicos.

4.1.2. Estímulo à construção de redes e programas de cunho regional, nos diversos níveis compreendidos nos sistemas educacionais.

4.1.3. Favorecimento da aprendizagem dos idiomas oficiais do MERCOSUL, mediante a aprovação de políticas adequadas, o aproveitamento do currículo escolar e o desenvolvimento de programas não convencionais de ensino.

4.1.4. Introdução da perspectiva regional na formação de docentes e de administradores educacionais.

4.1.5. Difusão e fomento da literatura e das artes regionais, por meio de sua adequada consideração nos currículos escolares e por meio de iniciativas de educação não formal.

4.1.6. Implementação de programas que privilegiem a perspectiva regional na aprendizagem da História e da Geografia.

4.1.7. Elaboração e aplicação de programas de formação em valores, que fomentem a convivência democrática no quadro da integração regional.

4.2. Em relação à Área Prioritária 2: "Promoção de políticas regionais de capacitação de recursos humanos e melhoria da qualidade da educação".

4.2.1. Realização de estudos estratégicos para identificar as necessidades de formação profissional e técnica na região, segundo sua evolução política, social, econômica e cultural, facilitando, assim, a definição de políticas regionais.

4.2.2. Fomento à cooperação intra-regional, com vistas a favorecer a transferência de conhecimentos e tecnologias e o intercâmbio de estudantes, docentes e pesquisadores, no quadro dos protocolos existentes.

4.2.3. Favorecimento da incorporação de tecnologias avançadas no ensino, facilitando a construção ou aquisição de aprendizagens significativas pelos alunos e a modernização da docência.

4.2.4. Otimização dos processos de formação do professorado e dos administradores educacionais.

4.2.5. Estímulo ao aproveitamento dos espaços de integração pelos diversos atores que integram o cenário dos sistemas educacionais, visando melhorar a qualidade e a equidade na Educação e criando, para tanto, os mecanismos adequados nos níveis político, de coordenação e de execução.

4.2.6. Promoção de uma cultura da avaliação, que inclua o intercâmbio de experiências e o estímulo ao estabelecimento de indicadores comuns, possibilitando conhecer a evolução da educação no MERCOSUL.

Susana Beatriz de Cibe
Ministra de Estado
Ministério de Cultura e Educação da Argentina

Heloisa Vilhena de Araujo
Chefe da Assessoria Internacional
Ministério da Educação do Brasil

Vicente Sarubbi Zaldívar
Ministro de Estado
Ministério de Educação e Cultura do Uruguai

Pelos Estados Associados:

Jose Pablo Arellano Marín
Ministro de Estado
Ministério da Educação do Chile

Tito Hoz de Vila Quiroga
Ministro de Estado
Ministério de Educação, Cultura e Desporto de Bolívia

Terceira Parte

Plano Trienal de Educação

Compromisso de Brasília

Metas do Plano Trienal para o Ano 2000

Os Ministros de Educação dos Países do Mercosul, convencidos da necessidade de avaliar os avanços registrados na obtenção dos objetivos fixados no Plano Trienal 1998-2000, consideramos de utilidade o estabelecimento de metas que facilitem a mencionada tarefa.

De acordo com as linhas de ação e as áreas prioritárias traçadas para orientar o desenvolvimento do Setor Educacional do Mercosul nesta etapa, propomos:

I. Compatibilização de aspectos curriculares e metodológicos a partir de uma perspectiva regional.

- Desenvolver proposta de metodologia e de produção de materiais acadêmicos, pedagógicos e didáticos para o ensino da História e da Geografia a partir de uma perspectiva regional.
- Elaborar proposta de difusão da Literatura e Arte dos países membros e associados.
- Ter avançado na inclusão, no currículo escolar do ensino médio, do estudo das línguas oficiais do Mercosul.

II. Intercâmbio de alunos, docentes e pesquisadores.

- Elaborar programas de intercâmbio de estudantes dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

- Elaborar um sistema de transferência de créditos acadêmicos, para favorecer a mobilidade de alunos de graduação e pós-graduação.
- Promover a realização de cem estágios de técnicos, dirigentes e docentes, no âmbito técnico-pedagógico.

III. Informação e comunicação.

- Ter consolidado um Sistema de Informação e Comunicação, capaz de fornecer dados e informações quantitativas e qualitativas para apoiar os Ministros, o Comitê Coordenador Regional, as Comissões Técnicas Regionais e os Grupos de Trabalho na gestão de programas e ações do setor educacional do Mercosul, bem como de promover espaços de comunicação e discussão para os diversos atores dos sistemas educacionais da região.
- Criar espaços permanentes, nos âmbitos nacional e regional, dedicados à reflexão, discussão e divulgação das ações do setor educacional do Mercosul, com a participação de diversos atores e representantes de instituições educacionais.

IV. Avaliação e credenciamento.

- Definir indicadores básicos de qualidade comuns em todos os níveis e modalidades de ensino na região.
- Compatibilizar três perfis técnico-profissionais, formulados por competência, no âmbito da educação tecnológica.
- Ter constituída, em todos os países membros, a Agência Credenciadora Nacional, que avaliará, credenciará e acompanhará cursos/programas de graduação, no quadro do Memorando de Entendimento sobre a Implementação de um Mecanismo Experimental de Credenciamento de Cursos para o Reconhecimento de Títulos de Graduação Universitária nos Países do Mercosul.
- Ter concluído o processo de credenciamento, em caráter experimental, de três cursos selecionados, nos moldes do Memorando de Entendimento, pelo menos em dois dos países signatários.
- Encaminhar, com vista à implementação em cada país membro e associado, a organização de uma comissão oficial de avaliação, credenciamento e acompanhamento de cursos/programas de pós-graduação, adotando princípios comuns para estas comissões no que se refere a critérios e procedimentos.

V. Formação de Recursos Humanos

- Definir três áreas de cooperação científica e tecnológica prioritárias para o desenvolvimento sócio-econômico da região e ter identificadas as instituições de pesquisa e de ensino superior aptas a participar desta cooperação.
- Consolidar uma rede de instituições educacionais na região para o intercâmbio de informações, transferência de tecnologia e capacitação e atualização permanente de dirigentes, docentes e alunos da educação técnico-profissional.
- Implementar dois programas conjuntos de cooperação em formação de recursos humanos em nível superior, nas áreas de Políticas Públicas e Vinculação Universidade-Sector Produtivo.
- Ter estruturado um curso a distância, cujo conteúdo seja tema de interesse regional, a ser veiculado no Sistema de Informação e Comunicação do Mercosul Educacional.

Além de seu valor intrínseco, o alcance destas metas permitirá consolidar o perfil do Setor Educacional, no âmbito da estrutura do Mercado Comum do Sul. Na sua implementação, deverá considerar-se a conveniência de sua articulação com as instâncias que desenvolvem tarefas afins às áreas prioritárias identificadas no Plano Trienal 1998-2000, aprovado pela Reunião de Ministros.

Paulo Renato Souza
Ministro da Educação do Brasil

Rafael Jacobo
Vice-Ministro de Educação do Paraguai

Antonio Guerra
Subsecretário de Educação e Cultura do Uruguai

Manuel García Solá
Vice-Ministro de Educação da Argentina

Pelos Estados associados:

Tito Hoz de Vila Quiroga
Ministro de Educação, Cultura e Desporto da Bolívia

Maria Josefina Lira Bianchi
Chefe do Escritório de Relações Internacionais do Ministério de Educação do Chile.

ANEXO 3

Plano Estratégico 2001 - 2005

Presentación

Introducción

I. Contextualización

I.1 Desafíos

I.2 Principios Orientadores

I.3 Objetivos Estratégicos

I.4 Estrategias de Acción

II. Plan de Acción

II.1 Comité Coordinador Regional

II.1.1 Líneas Estratégicas

II.2 Educación Básica

II.2.1 Bloques Temáticos

II.2.2 Metas

II.3 Educación Tecnológica

II.3.1 Bloques Temáticos

II.3.2 Metas

II.4 Educación Superior

II.4.1 Bloques Temáticos

II.4.2 Metas

II.5 Sistema de Información y Comunicación

II.5.1 Bloques Temáticos

II.5.2 Metas

Anexos

Anexo I: Planes de Acción da las CRCA

a) CRCA - Educación Básica

b) CRCA - Educación Tecnológica

c) CRCA - Educación Superior

d) SIC

PRESENTACIÓN

El Plan 2001-2005 del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) contiene la misión del SEM, los desafíos a los cuales se enfrenta, los objetivos y las líneas estratégicas

así como los principios orientadores, los bloques temáticos, la definición de áreas y líneas de acción.

La elaboración de las metas constituye una tarea que está iniciada. Sin embargo, requiere ajustes y revisiones permanentes según la dinámica de ejecución de los proyectos.

Sobre la base de este marco de referencia, el Comité Coordinador Regional establecerá las programaciones anuales para el sector.

En cuanto al financiamiento se señala la necesidad de contar con recursos financieros provenientes tanto de fuentes internas como externas para la efectiva implementación de los programas.

El plan se define como un proceso reflexivo, racional, participativo y abierto del SEM con otros sectores, en atención a las prioridades educativas regionales en clara articulación con las políticas nacionales.

INTRODUCCIÓN

Los Presidentes de los países signatarios del Tratado de Asunción, junto con los de Bolivia y Chile se comprometieron, en la Carta de Buenos Aires , a "garantizar el derecho a la educación básica y a favorecer el acceso a la educación técnica vocacional, siendo ambos elementos claves para la superación de la pobreza y para la movilidad social y económica".

En este marco, y a diez años de la creación del MERCOSUR, los Ministros de Educación redefinimos como misión del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) "contribuir a los objetivos del MERCOSUR conformando un espacio educativo común, estimulando la formación de la conciencia ciudadana para la integración, la movilidad y los intercambios con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región".

En el SEM reconocemos que la calidad de la formación de los recursos humanos y el acceso al conocimiento hacen de la educación una herramienta esencial para el logro de la equidad, de la competitividad y para el desarrollo de la ciudadanía.

En el contexto de relanzamiento del MERCOSUR un balance de la situación del SEM ha permitido identificar los siguientes avances significativos:

- la coordinación de instancias de trabajo a nivel intergubernamental para la definición de marcos conceptuales, normativos y operativos;
- la aprobación de protocolos y acuerdos de integración educativa en los niveles de educación básica, media técnica y no técnica y universitaria;
- la sensibilización de los sistemas educativos y actores de la sociedad civil de la región para la formación de la conciencia de pertenencia a un espacio ampliado;
- la sensibilización para el aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR;
- la articulación con los organismos internacionales, capitalizando experiencias en diseño y coordinación de proyectos regionales;

- la constitución y la puesta en marcha del Sistema de Información y Comunicación;
- el diseño y prueba de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los países del MERCOSUR;
- la armonización de perfiles profesionales por competencias en educación tecnológica en el Nivel Medio Técnico;
- el diseño y la implementación de estrategias para la enseñanza de la Historia y Geografía en una perspectiva regional.

El diagnóstico realizado reveló la necesidad: de adecuar la estructura del SEM, de mejorar su gestión y generar un sistema de financiamiento para implementar las acciones del Sector. Debemos hacer frente a los desafíos de incorporar nuevos actores educativos al proceso de integración, promover la articulación eficiente con las demás instancias del MERCOSUR y, sobretodo, reconocer la institución educativa como espacio cultural privilegiado para la formación de una conciencia favorable a la integración regional que impacte significativamente en la escuela como núcleo básico.

I. CONTEXTUALIZACIÓN

I.1 Desafíos

El SEM enfrenta el desafío de contribuir a la consolidación del bloque, promoviendo las condiciones que favorezcan una genuina integración económica, social y cultural, sustentada en la horizontalidad, la reciprocidad y la solidaridad.

La integración será válida en la medida que permita a los países revertir la inequidad existente en la región y en el bloque. La educación es una herramienta esencial que permite construir las condiciones favorables a la realización de esta aspiración y desarrollar capacidades que permitan reducir significativamente la marginación y la exclusión existentes.

A partir de esta realidad, el SEM identifica y asume como desafíos:

- en **Educación Básica**: asegurar el mejoramiento del aprendizaje; para ello es fundamental la interacción de las escuelas con diferentes actores e instituciones sociales. Esto implica, por un lado, incorporar en lo cotidiano prácticas pedagógicas más contextualizadas, centradas en contenidos significativos y, por otro, procesos de gestión escolar que promuevan el reconocimiento social de la escuela como un espacio cultural. El pleno ejercicio del derecho a la educación se garantizará a través de una educación de calidad para todos, brindando atención educativa prioritaria a grupos vulnerables.
- en **Educación Tecnológica**, el avance científico-tecnológico y la aceleración de los cambios que se imponen al mundo del trabajo, exigen una formación continua que genere conocimientos, actitudes, valores y competencias conducentes a la profesionalización y a una inserción social activa.
- en **Educación Superior**, uno de los mayores desafíos es generar y difundir conocimiento que contribuya a la construcción de una sociedad justa y al desarrollo de la región. En esta perspectiva, se pondrá especial énfasis en la creación de un espacio académico común de intercambio de conocimientos e investigaciones conjuntas, promoviendo el desarrollo educativo, cultural, científico y tecnológico en la región. Asimismo, se ha de promover la formación de recursos humanos de calidad para la modernización y

desarrollo integral de nuestras sociedades, fijando metas comunes y mecanismos de evaluación.

I.2 Principios Orientadores

La consolidación y el logro de un mayor impacto y visibilidad del SEM requiere que su accionar se enmarque en los siguientes principios orientadores:

- **La agenda del SEM vinculada a las políticas educativas nacionales** para lograr mayor impacto en los sistemas educativos y en el conjunto de la sociedad.
- **La educación como espacio cultural** para el fortalecimiento de una conciencia favorable a la integración que valore la diversidad y la importancia de los códigos culturales y lingüísticos.
- **El proceso de integración se fortalece en la institución educativa** para impactar fuertemente en las instituciones educativas, especialmente en los niveles primario y medio.
- **La integración exige educación de calidad para todos** para atender a las necesidades educativas de los sectores más vulnerables a fin de superar las inequidades existentes.
- **El fortalecimiento del diálogo con la sociedad** para involucrar a los distintos actores educativos en el proceso de integración.
- **La movilidad e intercambio de actores educativos** para el desarrollo y fortalecimiento de redes y experiencias.

I.3 Objetivos Estratégicos

Acorde con los principios orientadores y el diagnóstico realizado, el SEM define los siguientes objetivos estratégicos:

1. FORTALECIMIENTO DE LA CONCIENCIA CIUDADANA FAVORABLE AL PROCESO DE INTEGRACIÓN REGIONAL QUE VALORE LA DIVERSIDAD CULTURAL.

2. PROMOCIÓN DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS EN LA REGIÓN Y DE POLÍTICAS DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DE RECURSOS HUMANOS COMPETENTES.

3. CONFORMACIÓN DE UN ESPACIO EDUCATIVO REGIONAL DE COOPERACIÓN SOLIDARIA.

El SEM considera que estos objetivos serán tratados en forma integral con la intención de promover impacto en los sistemas educativos y favorecer la integración regional.

I.4 Estrategias de Acción

En el presente plan se priorizan dos estrategias para la implementación de las acciones:

- La circulación de conocimientos, que implica producción, difusión, distribución y uso de insumos educativos.
- La circulación de actores educativos con el objeto de favorecer el intercambio de experiencias educativas y culturales.

II. PLAN DE ACCIÓN

II.1 Comité Coordinador Regional (CCR)

Considerando el CCR como la instancia clave de articulación del SEM, se han considerado las siguientes líneas estratégicas:

II.1.1 Líneas Estratégicas

- Afianzar el accionar del CCR como instancia de conducción y coordinación que oriente la agenda estratégica del SEM en función de su misión y fortalezca su capacidad de seguimiento y evaluación de sus logros.
- Fortalecer la vinculación política del SEM con todas las instancias del MERCOSUR.
- Promover una política de relaciones y cooperación entre el SEM y otras instancias internacionales vinculadas a la educación.
- Crear un sistema de financiamiento del SEM para garantizar los recursos destinados a la implementación de las distintas líneas de acción previstas.

II.2 Educación Básica

En el área de la Educación Básica el tratamiento integral de los objetivos estratégicos del SEM pondrá énfasis en las problemáticas fundamentales compartidas y en las políticas educativas nacionales referidas a ellas.

En este sentido, revertir el fracaso escolar que afecta particularmente los primeros años de escolaridad y los correspondientes a la transición de ciclos y/o niveles constituye el desafío común del área.

Los grupos vulnerables, a los que se dará atención educativa prioritaria para garantizar su acceso a la educación, permanencia y promoción son, entre otros, los integrados por niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje, en situaciones de pobreza, urbano-marginal y rural, grupos indígenas y otros sectores poblacionales en situación de marginalidad social, cultural y económica.

Se considera a las escuelas del MERCOSUR como espacios donde culturas e identidades regionales pueden constituirse y actuar en el sentido de una efectiva conciencia de integración regional y de sus correspondientes prácticas sociales.

II.2.1. Bloques Temáticos

Se establecen dos bloques temáticos que orientarán los proyectos correspondientes a la Educación Básica:

- El aprendizaje como proceso cultural: Lengua, Historia, Geografía, Cultura y nuevas tecnologías. La incorporación de proyectos y actividades relativos a la enseñanza de las Lenguas, de la Historia y de la Geografía del MERCOSUR que utilicen las nuevas tecnologías a la educación, reconociendo la importante dimensión política de estas áreas para la integración regional.
- Mejoramiento de la calidad de la educación para todos con énfasis en los aprendizajes y gestión participativos y contextualizados. Esta contextualización está ligada a la flexibilidad y pertinencia curricular, y la participación se vincula a la autonomía de los actores en la construcción de los aprendizajes.

II.2.2. Metas

Se fijan las siguientes metas que se tendrán en cuenta en la definición de los proyectos a ser ejecutados para esta área:

- Haber constituido una red de instituciones que permita al intercambio de experiencias y la creación de un banco de información sobre educación inclusiva.
- Tener implementado un curso de capacitación regional para profesores de Historia y Geografía.
- Haber implementado un programa de Intercambio para docentes.
- Haber logrado instrumentar un programa de pasantías para docentes.
- Tener consolidado la enseñanza sistemática del idioma oficial extranjero en todos los países.
- Tener consolidado un sistema de acreditación y movilidad de profesores de las lenguas oficiales (portugués/ español), entre los países del MERCOSUR
- Haber generado mecanismos de difusión del conocimiento producido en los distintos países.
- Haber desarrollado seminarios bienales sobre enseñanza de Historia y Geografía, integrando docentes de otras áreas y de lengua y cultura.
- Tener relevada la producción de material didáctico y experiencias pedagógicas exitosas de todos los países.
- Tener asegurada la movilidad estudiantil de la región y lograr un acuerdo con esa finalidad con el Convenio Andrés Bello.
- Tener en funcionamiento una red para el intercambio institucional y la génesis de políticas educativas dirigidas a revertir el fracaso escolar a nivel regional.
- Haber conformado una red de intercambio de estrategias de gestión, experiencias educativas, docentes y recursos didácticos que atienda la problemática del fracaso escolar.

II.3 Educación Tecnológica

En la Educación Tecnológica, los esfuerzos se orientarán a atender los desafíos planteados por los avances científico-tecnológicos, las transformaciones productivas y la necesidad de una educación continua de calidad para todos. **En tal sentido es necesario generar conocimientos, actitudes, valores y competencias conducentes a la profesionalización de las personas que les permita insertarse activamente en la sociedad e interactuar en la región.**

II.3.1 Bloques Temáticos

Se establecen los siguientes bloques temáticos:

- La educación técnico-profesional ante la transformación de los escenarios del sector productivo.
- El espacio de la educación en valores en la formación técnico-profesional.
- Las oportunidades de formación profesional a lo largo de la vida.
- El nuevo rol del docente en la educación técnico-profesional.

II.3.2 Metas

Se fijan las siguientes metas que se tendrán en cuenta en la definición de los proyectos a ser ejecutados para esta área:

- Tener armonizados perfiles profesionales en 6 áreas entre los años 2001 y 2005.
- Contar con docentes actualizados técnico-pedagógicamente en relación a los perfiles armonizados.
- Disponer de experiencias innovadoras de capacitación, cualificación y profesionalización en el área de Formación Profesional de Adultos orientadas a la empleabilidad conforme a la demanda de cada país, entre los años 2001 al 2005.
- Tener consolidados procesos de difusión y expansión de experiencias exitosas que vinculan escuelas y sector productivo.
- Contar con indicadores de calidad que tomen en cuenta los perfiles armonizados, la actualización tecnológica, la vinculación con el sector productivo, la movilidad de la fuerza de trabajo y la inserción de egresados al mundo laboral.
- Materiales didácticos, informaciones y experiencias, producidos e intercambiados entre los años 2001 al 2005.

II.4 Educación Superior

En el ámbito de la educación superior, la conformación de un espacio académico regional, el mejoramiento de su calidad y la formación de recursos humanos constituyen los elementos sustanciales para estimular el proceso de integración.

II.4.1 Bloques Temáticos

El área de Educación Superior desarrollará sus actividades en tres bloques temáticos:

- **Acreditación**
Un sistema de acreditación de carreras como mecanismo de reconocimiento de títulos de grado facilitará la movilidad en la región, estimulará los procesos de evaluación con el fin de elevar la calidad educativa y favorecerá la comparabilidad de los procesos de formación en términos de calidad académica.
- **Movilidad**
La constitución de un espacio común regional en la educación superior tiene uno de sus pilares en el desarrollo de programas de movilidad. Este programa abarcará proyectos y acciones de gestión académica e institucional, movilidad estudiantil, sistema de transferencia de créditos e intercambio de docentes e investigadores. Una primera etapa está en marcha con la recuperación de programas existentes en la región con el fin de potenciarlos y promover la creación de nuevos ámbitos de cooperación, expandiendo la relación entre universidades y asociaciones de universidades.
- **Cooperación interinstitucional**
Los actores centrales del proceso de integración regional en materia de educación superior son las propias instituciones universitarias. En este sentido, se considera de fundamental importancia recuperar las experiencias ya desarrolladas o en marcha, promoverlas, potenciarlas y estimular nuevas acciones. El énfasis se pondrá en acciones conjuntas en el desarrollo de programas colaborativos de grado y postgrado, en programas de investigaciones conjuntas, en la constitución de redes de excelencia, y en el trabajo conjunto con los otros niveles educativos en materia de formación docente.

II.4.2 Metas

Se fijan las siguientes metas que se tendrán en cuenta en la definición de los proyectos a ser ejecutados para esta área:

- Tener en funcionamiento el Mecanismo Experimental de Acreditación para las carreras de grado de Agronomía, Ingeniería y Medicina.
- Haber ampliado su aplicación a otras carreras.
- Tener aprobado un Acuerdo de Acreditación de Carreras de Grado.
- Tener implementado un programa de capacitación de Pares Evaluadores.
- Tener aprobado un Acuerdo de Movilidad.
- Tener en funcionamiento un Programa de Movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y administradores.
- Haber eliminado las restricciones legales que dificultan la implementación del Programa de Movilidad.
- Tener implementado el Programa de Postgrado en Políticas Públicas.
- Tener operando un banco de datos de programas de postgrado en la región.
- Haber consolidado los programas de postgrado en la región en el marco del Protocolo de Integración Educativa para la Formación de Recursos Humanos a Nivel de Postgrado entre los Países Miembros del MERCOSUR.
- Coordinar con la Reunión Especializada en Ciencia y Tecnología del MERCOSUR (RECyT), el desarrollo de actividades de interés común.
- Implementar acciones conjuntas en el área de formación docente con la Comisión Regional Coordinadora de Educación Básica.
- Tener aprobado un Acuerdo de Reconocimiento de Títulos de Nivel Terciario no universitario para la prosecución de estudios en los países del Mercosur.

II.5 Sistema de Información y Comunicación (SIC)

El SIC se creó para satisfacer los requerimientos de comunicación, gestión del conocimiento, información, y trabajo cooperativo dentro del SEM en todos los niveles de gestión.

II.5.1. Bloques Temáticos

Para dar cumplimiento a los objetivos y líneas estratégicas definidas para el SEM, el SIC abarcará tres bloques temáticos:

- Comunicación y difusión del conocimiento
Desarrollará acciones tendientes a la promoción del diálogo entre los diferentes actores del SEM y de la sociedad.
- Gestión de conocimiento e información
Favorecerá la circulación de experiencias y conocimientos del sector en la región.
- Trabajo Cooperativo
El SIC proporcionará las nuevas tecnologías de información y comunicación que permitan el trabajo a distancia, el almacenamiento, la recuperación y el gerenciamiento de la información y el conocimiento.

II.5.2. Metas

Se fijan las siguientes metas que se tendrán en cuenta en la definición de los proyectos a ser ejecutados:

- Tener el SIC proveyendo información y espacios de comunicación y difusión para el sector educativo del MERCOSUR y para los diversos actores educativos de la región.
- Fortalecer los nodos nacionales del SIC.
- Tener un programa de difusión de las acciones del SEM al interior de los sistemas educativos nacionales, en las comunidades educativas y en el conjunto de la sociedad, a nivel del SEM.
- Constituir una base terminológica del MERCOSUR educativo.
- Contar con políticas de información, comunicación y gestión del conocimiento, a nivel regional educativo.

Anexos

Anexo I: Planes de Acción da las CRCA

- a) CRCA - Educación Básica**
- b) CRCA - Educación Tecnológica**
- c) CRCA - Educación Superior**
- d) SIC**

Mercosul 2000

É um dos documentos oficiais que orientam os trabalhos do Setor Educacional do Mercosul. Define áreas prioritárias para concentração de recursos e esforços no período 1997-2000.

Compromissos Reiterados

- Crescente democratização das nossas sociedades no contexto da integração regional.
- Transformação produtiva com equidade.
- Afirmação das identidades culturais.
- Respeito à diversidade.
- Desenvolvimento e consolidação de uma consciência regional.

Áreas Prioritárias

- **Renovação Educacional**
Incorporar a perspectiva regional à cultura das instituições.
Formar agentes educacionais visando à melhoria da qualidade da aprendizagem.
- **Avaliação Educacional**
Estabelecer parâmetros regionais para as matérias, de modo a facilitar o reconhecimento de estudos e a identificação das áreas de excelência.
- **Cooperação Interuniversitária**
Fortalecer a atividade universitária na região, impulsionando a geração de novos conhecimentos e a formação de recursos humanos no quadro da integração regional.

Sistema de Informação

Consolidar e integrar o sistema de informação em educação dos países membros para colocar à disposição do público em geral, via INTERNET, dados sobre a educação na região e sobre o Setor Educacional do MERCOSUL.

- **Educação e Trabalho**
Definir competências básicas e de trabalhos comuns aos países membros. Promover maior vinculação entre os sistemas de formação e o mundo do trabalho.
- **Temas Transversais**
Formar consciência favorável ao processo de integração cultural e social. Estimular o desenvolvimento harmônico e integral para a tomada de consciência sobre saúde, nutrição e meio-ambiente, comportamentos de convivências pluralista e participativa na região.

Area de Educación Básica

Bloques Temáticos	Metas	Acciones
<p>El aprendizaje como proceso cultural integral.</p> <p>Mejoramiento de la calidad de la educación para todos con énfasis en los aprendizajes y gestión participativos y contextualizados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Haber constituido una red de instituciones que permita al intercambio de experiencias y la creación de un banco de información sobre educación inclusiva. • Tener implementado un curso de capacitación regional para profesores de Historia y Geografía. • Haber implementado un programa de Intercambio para docentes. • Haber logrado instrumentar un programa de pasantías para docentes. • Tener consolidado la enseñanza sistemática del idioma oficial extranjero en todos los países. • Tener consolidado un sistema de acreditación y movilidad de profesores de las lenguas oficiales (portugués/español), entre los países del Mercosur. • Haber generado mecanismos de difusión del conocimiento 	<p>Socialización de insumos pedagógicos (identificación, validación y elaboración de insumos pedagógicos referentes, en forma prioritaria, al desarrollo de competencias de Lenguaje y Comunicación y de Matemática.</p> <p>Intercambio de experiencias en gestión referidas a la participación de los diversos actores educativos en la atención a la problemática de las necesidades educativas de los grupos de acción prioritaria. Formación y capacitación de recursos humanos.</p> <p>Producción de conocimiento en temas especiales y estratégicos para la integración regional.</p>

	<p>producido en los distintos países.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haber desarrollado seminarios bienales sobre enseñanza de Historia y Geografía, integrando docentes de otras áreas y de lengua y cultura. • Tener relevada la producción de material didáctico y experiencias pedagógicas exitosas de todos los países. • Tener asegurada la movilidad estudiantil de la región y lograr un acuerdo con esa finalidad con el Convenio Andrés Bello. • Tener en funcionamiento una red para el intercambio institucional y la génesis de políticas educativas dirigidas a revertir el fracaso escolar a nivel regional. • Haber conformado una red de intercambio de estrategias de gestión, experiencias educativas, docentes y recursos didácticos que atienda la problemática del fracaso escolar. 	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Area de Educación Tecnológica

Bloques Temáticos	Metas	Acciones
La educación técnico-profesional ante la transformación de los escenarios del	Tener armonizados perfiles profesionales en 6 áreas entre los años 2001 y 2005. Contar con docentes	Completar los perfiles de Electrónica y Gestión en el año 2001.Armonización de cuatro perfiles profesionales en áreas a determinar, entre el 2002 y

<p>Sector Productivo.</p> <p>El espacio de la educación en valores en la formación técnico-profesional.</p> <p>Las oportunidades de formación profesional a lo largo de la vida.</p> <p>El nuevo rol del docente en la educación técnico-profesional.</p>	<p>actualizados técnico-pedagógicamente en relación a los perfiles armonizados.</p> <p>Disponer de experiencias innovadoras de capacitación, cualificación y profesionalización en el área de Formación Profesional de Adultos orientadas a la empleabilidad conforme a la demanda de cada país, entre los años 2001 al 2005.</p> <p>Tener consolidados procesos de difusión y expansión de experiencias exitosas que vinculan escuelas y sector productivo.</p> <p>Contar con indicadores de calidad que tomen en cuenta los perfiles armonizados, la actualización productivo, la movilidad de la fuerza de trabajo y la inserción de egresados al mundo laboral.</p> <p>Materiales didácticos, informaciones y experiencias, producidos e intercambiados entre los años 2001 al 2005.</p>	<p>2005.</p> <p>Producción de un CD que contenga los perfiles armonizados y una guía que oriente su utilización.</p> <p>Realización de 50 pasantías de docentes hasta el año 2005.</p> <p>Realización de dos cursos a través de CD, que contengan las experiencias innovadoras para la operacionalización de los perfiles profesionales de Agro y Construcciones Civiles.</p> <p>Diseño y ejecución de experiencias articuladas con la CRCA/ EB y SGT – 10.</p> <p>Elaboración de un Catastro de experiencias innovadoras de relacionamiento con el sector productivo.</p> <p>Difusión del Catastro de Experiencias a través de CD.</p> <p>Realización de Seminarios Nacionales sobre el tema.</p> <p>Realización del VII Congreso de Educación Tecnológica de los países del Mercosur.</p> <p>Elaboración de propuestas nacionales de indicadores de</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>calidad específicos para la educación tecnológica y Consenso de las mismas a nivel Mercosur.</p> <p>Construcción de redes de escuelas para la elaboración de recursos de aprendizaje articuladas con la CRCA/EB(alumnos y docentes).</p> <p>Realización del II Encuentro de Jóvenes de Educación Tecnológica.Realización de 100 Pasantías de jóvenes.</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Area de Educación Superior

Bloques Temáticos	Metas	Acciones
<ul style="list-style-type: none"> ACREDITACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> Tener en funcionamiento el Mecanismo Experimental de Acreditación para las carreras de grado de Agronomía, Ingeniería y Medicina. Haber ampliado su aplicación a otras carreras. Tener aprobado un Acuerdo de Acreditación de Carreras de Grado. Tener implementado un programa de capacitación de Pares Evaluadores. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprobación de la versión final de los criterios y procedimientos necesarios para la implementación del Mecanismo Experimental. Formación de recursos humanos para la acreditación. Convocatoria de las carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina al Mecanismo Experimental. Evaluación y monitoreo del Mecanismo. Aplicación del Mecanismo a otras carreras. Propuesta de un Acuerdo de Acreditación Regional para las carreras de grado.

<ul style="list-style-type: none"> • MOVILIDAD 	<ul style="list-style-type: none"> • Tener aprobado un Acuerdo de Movilidad. • Tener en funcionamiento un Programa de Movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y administradores. • Haber eliminado las restricciones legales que dificultan la implementación del Programa de Movilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación del Acuerdo de Acreditación Regional para las carreras de grado. • Crear y actualizar de un Registro Mercosur de Pares Evaluadores. • Relevamiento de programas nacionales, regionales y redes en funcionamiento. • Elaboración de Programa de Movilidad para la región. • Propuesta de un Acuerdo para la movilidad en educación superior en el MERCOSUR. • Apoyar al CCR en la gestión y seguimiento para la concesión de una visa de carácter gratuito, así como las facilidades consulares y migratorias que permitan la implementación del Programa de Movilidad.
---------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • COOPERACIÓN INTERINSTITUCIONAL EN LA REGIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> • Tener implementado el Programa de Postgrado en Políticas Públicas. • Tener operando un banco de datos de programas de postgrado en la región. • Haber consolidado los programas de postgrado en la región en el marco del Protocolo de Integración Educativa para la Formación de Recursos Humanos a Nivel de Postgrado entre los Países Miembros del MERCOSUR. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación del Curso de Postgrado en Políticas Públicas. • Desarrollo de acciones de cooperación en evaluación y en programas colaborativos de postgrado en la región. • Definición de acciones conjuntas con la Reunión Especializada en Ciencia y Tecnología del MERCOSUR (RECyT). • Desarrollo de actividades conjuntas en el área de formación docente con la Comisión Regional Coordinadora de Educación Básica. • Propuesta de Acuerdo de Reconocimiento de Títulos de Nivel Terciario no universitario.
-------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar con la Reunión Especializada en Ciencia y Tecnología del MERCOSUR (RECyT), el desarrollo de actividades de interés común. • Implementar acciones conjuntas en el área de formación docente con la Comisión Regional Coordinadora de Educación Básica. • Tener aprobado un Acuerdo de Reconocimiento de Títulos de Nivel Terciario no universitario para la prosecución de estudios en los países del Mercosur. 	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Programas Oficiais

Sistema de Información y Comunicación

Bloques Temáticos	Metas	Acciones
Comunicación y difusión.	Tener el SIC proveyendo información y espacios de comunicación y difusión para el sector educativo del MERCOSUR y para los diversos actores educativos de la región.	Migración de los contenidos del actual SIC al nuevo prototipo aprobado.
Gestión de conocimiento e información.	Fortalecer los nodos nacionales del SIC.	Prueba y ajuste del nuevo modelo. Actualización de los contenidos del SIC.
	Tener un programa de difusión de las acciones del SEM al interior de los sistemas educativos nacionales, en las comunidades educativas y en el conjunto de la sociedad, a	Elaboración del manual del usuario del SIC.
		Construcción, actualización y publicación de indicadores educativos comparativos del SEM.
		Difusión y capacitación en el uso

<p>Trabajo cooperativo.</p>	<p>nivel del SEM.</p> <p>Constituir una base terminológica del MERCOSUR educativo.</p> <p>Contar con políticas de información, comunicación y gestión del conocimiento, a nivel regional educativo.</p>	<p>del sistema a los actores del SEM.</p> <p>Revisión del proyecto de mediano plazo, presentación al CCR para aprobación y búsqueda de financiamiento.</p> <p>Implementación del proyecto de mediano plazo.</p> <p>Identificación y solicitud de los recursos necesarios para la consolidación de los nodos nacionales del SIC.</p> <p>Construcción e implementación de un programa de difusión de las acciones del SEM al interior de los sistemas educativos nacionales y en el conjunto de la sociedad.</p> <p>Elaboración e implementación del proyecto de una base terminológica común del SEM.</p> <p>Recopilación de las terminologías elaboradas por las comisiones y grupos de trabajo.</p> <p>Provisión de información y espacios de comunicación y difusión para los diversos actores involucrados e interesados.</p> <p>Creación de oficinas virtuales de trabajo y puesta a disposición de los actores del SEM.</p> <p>Elaboración de políticas de administración y utilización del SIC.</p>
-----------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO 4



PLAN DEL SECTOR EDUCATIVO DEL MERCOSUR

2006 - 2010

ÍNDICE

Presentación

- I. Introducción**
- II. Visión del Sector Educativo del MERCOSUR**
- III. Misión del Sector Educativo del MERCOSUR**
- IV. Objetivos estratégicos**
- V. Lineamientos estratégicos**
- VI. Principios orientadores del plan y características de las acciones**
- VII. Resultados esperados**
- VIII. Plan operativo**
- IX. Estructura y funcionamiento**
- X. Seguimiento y evaluación**

Anexos

- | | |
|----------|--------------------|
| Anexo I | Siglas |
| Anexo II | Perfil de proyecto |

PRESENTACIÓN

En 1992 comenzó a funcionar orgánicamente el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM). En todos los países signatarios del Tratado de Asunción, se percibió con claridad que la educación debía jugar un rol principal y que el MERCOSUR no podía quedar supeditado a meros entendimientos económicos.

A partir de las grandes áreas identificadas en el Protocolo de Intenciones suscrito por los Ministros de Educación en diciembre de 1991, se diseñó un primer Plan Trienal, que comenzó a ejecutarse con el ánimo de trabajar como bloque para encontrar soluciones conjuntas a las necesidades nacionales y a las de la integración.

En Ouro Preto, tres años después, se ratificó la vigencia de ese Plan por otro período, hasta 1997.

En 1998, entró en vigor un segundo Plan Trienal, cerrando con él los primeros diez años de operación del Sector Educativo del MERCOSUR.

Un tercer Plan de acción - para el período 2001–2005 - incorporó una serie de innovaciones definiendo la misión del SEM, sus objetivos y estrategias; al mismo tiempo entró en funcionamiento una nueva estructura orgánica del Sector.

A partir del proceso de evaluación del Plan 2001-2005 iniciado en noviembre de 2004, se elaboró el documento que ahora se presenta y que constituye el marco ordenador de los emprendimientos, proyectos y acciones a llevarse a cabo en los próximos años.

El mismo reúne las sugerencias formuladas a partir de la reflexión que realizaron las distintas comisiones regionales, también de los foros y seminarios desarrollados con participación abierta de distintos actores.

Este plan de trabajo contiene una serie de objetivos y lineamientos estratégicos, principios orientadores y resultados esperados, que articularán las distintas intervenciones del SEM.

Sobre la base de este Plan, las comisiones del SEM elaborarán sus metas y acciones que permitirán cumplir con los resultados esperados y se establecerán programaciones anuales para dar racionalidad, coherencia y contextualizar las decisiones.

I. INTRODUCCIÓN

Escenario actual

El contexto en que se debatió el Plan anterior resulta significativamente diferente a la situación actual, por diversos factores y acontecimientos que han impactado en nuestras sociedades. Todas esas modificaciones y el entorno correspondiente repercuten en el proceso regional y en sus distintos sectores.

El escenario internacional está signado actualmente por un deterioro de las instancias multilaterales y de los mecanismos de concertación. Por otro lado, predominan políticas unilaterales de carácter restrictivo por parte de países y bloques de mayor poder.

Las limitaciones de los organismos internacionales para responder a los desafíos planteados a la paz, al desarrollo económico y social, a los requerimientos planteados por los indicadores de pobreza y a los que derivan de distintos factores, han llevado a algunos estados más desarrollados a propulsar políticas globales, vinculándolas a organismos tales como el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio.

El Sector Educativo del MERCOSUR no escapa a esas políticas globales y debe tenerlas en cuenta al momento de encarar sus propuestas con una perspectiva regional.

Por otra parte, las políticas económicas seguidas durante los años 90, fueron cuestionadas en su orientación y prioridades por las diferentes crisis que aparejaron en las sociedades de la región.

En este escenario, y más allá de la coyuntura que atraviesa el MERCOSUR, al promover cambios estructurales profundos, la educación sigue siendo reconocida como una condición para fortalecer el proceso integrador y para asegurar su irreversibilidad.

El MERCOSUR no se restringe a la mera construcción de un mercado común, sino que implica una eficaz coordinación - desde un nivel macro hasta las instancias de las políticas sectoriales - para el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes de la región.

A pesar de los esfuerzos realizados se siguen registrando indicadores macroeconómicos y sectoriales, que presentan a la región como una zona de marcadas inequidades y asimetrías. El proceso de integración debe ayudar a superarlas tanto al interior de cada país como a nivel de la región promoviendo acciones que contemplando las asimetrías, fortalezcan y consoliden la equidad.

Asimismo, no es posible esperar que se profundice el proceso de integración para superar las asimetrías, sino que a través de una voluntad integracionista sostenida, se deben promover intervenciones que permitan, desde ya, obtener mejores efectos distributivos.

Existe plena conciencia en nuestros países acerca del papel central que la educación cumple en los procesos de desarrollo con justicia e inclusión social;

sin embargo, y a pesar de los avances cuantitativos producidos en estos años, las realidades de nuestros sistemas educativos no son las mejores para que se pueda cumplir.

La actual situación se puede sintetizar en una gran inequidad para acceder al conocimiento y en el impacto que ha recibido la educación por el proceso de fragmentación que han vivido nuestras sociedades.

El mayor desafío de nuestras naciones no está dirigido sólo a incorporar más niños, niñas, adolescentes y jóvenes al sistema educativo, sino a darles una educación de calidad y pertinencia a la realidad en la que viven. Por otra parte, el objetivo de brindar educación para todos a lo largo de toda la vida es aún lejano en nuestros países, en donde todavía persiste el analfabetismo pleno o funcional de miles de personas adultas.

Se considera fundamental la vinculación del mundo productivo con la educación y especialmente con la formación profesional, más aún con los cambios que comienzan a vislumbrarse en la región. Frente a esto los países han empezado a recuperar la educación técnica como herramienta del desarrollo.

Un factor común a los países de la región – aún con matices importantes - es el proceso de desprofesionalización y pauperización que ha vivido el sector docente, el cual recién comienza a encontrar caminos de diálogo y participación con los gobiernos de la región.

Es necesario destacar que en el nuevo escenario político se inscribe una importante apuesta a la inversión educativa de los países de la región que en algunos casos, a comienzos de siglo, había caído fuertemente. Con distintos énfasis, objetivos y medios, varios países han revalorizado la inversión en educación como una apuesta a su transformación.

A modo de balance

La evaluación del Plan de Acción 2001-2005, demuestra que, a pesar de las crisis económicas y políticas que vivieron nuestros países y de las inestabilidades que sufrió el MERCOSUR en estos años, el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) siguió funcionando y avanzando en las direcciones acordadas, aún con oscilaciones y pasos lentos, resaltándose en un primer balance su continuidad.

Desde el punto de vista de su estructura, el SEM ha mantenido en funcionamiento las Reuniones de Ministros de Educación (RME), el Comité Coordinador Regional (CCR), las tres Comisiones Regionales Coordinadoras de áreas (CRC) y el Sistema de Información y Comunicación (SIC), órganos que avanzaron en la ejecución de varios proyectos concretos, destacándose la conformación más reciente del Fondo de Financiamiento del SEM, por ser el primer Fondo sectorial de financiamiento del MERCOSUR y por constituir un instrumento que contribuirá a la continuidad a las acciones del Sector.

En este marco, ha habido una conducción y coordinación en el Sector y se ha profundizado el vínculo con otras instancias del MERCOSUR. Sin embargo, este aspecto es considerado por todos los países como un fenómeno aún insuficiente y que es necesario mejorar.

Se han mantenido buenas relaciones de cooperación con organismos internacionales y también se han acordado posiciones regionales frente a cuestiones y políticas de cooperación.

Un aspecto a indicar es el relacionamiento del SEM con la sociedad, tanto con los medios de comunicación como con las organizaciones de la sociedad civil.

Con los medios de comunicación dicho relacionamiento es aún deficitario, a pesar de los esfuerzos realizados por algunos países.

Con las organizaciones de la sociedad civil, en cambio, se ha tenido un avance importante concentrado básicamente en ONGs. De allí que deba mejorar el relacionamiento formal, el intercambio con estos actores, destacándose la necesidad de incorporar al sector docente organizado.

La disponibilidad de la información y la visibilidad ciudadana del SEM constituye aún un desafío. Si bien se ha mantenido el SIC como instancia permanente de intercambio y se ha instalado la página web, ésta no ha podido transformarse en un vehículo de información para los ciudadanos.

En el marco del trabajo de las distintas comisiones del SEM se destaca el avance en la concreción de varios proyectos y acciones que contribuyeron a los objetivos generales del Plan. Son ejemplos los nuevos acuerdos vinculados con distintos niveles de enseñanza, el Mecanismo Experimental de Acreditación para las Carreras de Grado de Agronomía, Ingeniería y Medicina, la armonización de nuevos perfiles técnicos, la capacitación de docentes de educación tecnológica, la creación de las Bibliotecas Escolares del MERCOSUR.

Se concretaron tres ediciones del Concurso: Caminos del MERCOSUR, iniciativa que contó con el aporte de O.E.I. y de los países que recibieron a los estudiantes ganadores, a saber: Argentina en el 2003, Chile en el 2004 y Brasil en el 2005.

Asimismo se ha trabajado en el diseño de un Programa de Movilidad en Educación Superior a nivel de grado para ser ejecutado con la Unión Europea, y en la implementación del Programa MARCA con el apoyo de O.E.I., asociado a las carreras acreditadas a través del Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado (MEXA).

Igualmente, se elaboró un catastro de experiencias innovadoras relacionadas con el sector productivo y se implementó el “Sistema de Indicadores del MERCOSUR Educativo”.

Con aportes propios de los países se hicieron varias publicaciones, tales como: el *“Informe Comparativo del estado de la educación de los países de la región (1996-2000)”*, el documento *“Perfiles Técnico Profesionales - Nivel Medio – Orientaciones Didácticas”* y la colección *“MERCOSUR lee”*.

Por último, es de destacar los diversos encuentros de especialistas llevados a cabo en estos últimos cinco años, como son los realizados en el marco de la Feria Internacional del Libro de Argentina, los seminarios sobre la Enseñanza de la Historia y la Geografía, los seminarios para la actualización de docentes de español y de portugués como lenguas extranjeras, el Seminario Internacional de Formación Docente y el Congreso de Educación Tecnológica de los países del MERCOSUR.

II. VISIÓN

Ser un espacio regional donde se brinda y garantiza una educación con equidad y calidad, caracterizado por el conocimiento recíproco, la interculturalidad, el respeto a la diversidad, la cooperación solidaria, con valores compartidos que contribuyen al mejoramiento y democratización de los sistemas educativos de la región y a generar condiciones favorables para la paz, mediante el desarrollo social, económico y humano sustentable.

III. MISIÓN

El SEM constituye una instancia de concertación de políticas que integran la educación a los procesos económicos, sociales y políticos necesarios para el desarrollo de las personas y las sociedades. Diseña y ejecuta programas que promueven una educación de calidad para todos, contribuyendo así a los objetivos del MERCOSUR.

La concertación de políticas se desarrolla en distintos niveles, tales como: a) entre los distintos países que conforman el MERCOSUR; b) entre las distintas instancias del MERCOSUR; c) en las relaciones del sector educativo con los otros sectores sociales y económicos; d) entre los distintos ámbitos y actores de la educación; e) dentro de cada país, y f) en la vinculación con otras regiones o países.

En tal sentido, la misión del SEM es:

Conformar un espacio educativo común, a través de la concertación de políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR, estimulando la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional, con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región.

IV. OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

- 1 Contribuir a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente.
- 2 Promover la educación de calidad para todos como factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo.
- 3 Promover la cooperación solidaria y el intercambio, para el mejoramiento de los sistemas educativos.
- 4 Impulsar y fortalecer programas de movilidad de estudiantes, pasantes, docentes, investigadores, gestores, directivos y profesionales.
- 5 Concertar políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR.

V. LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS

Para el logro de los objetivos antes mencionados, se acuerda trabajar en los siguientes lineamientos estratégicos.

Objetivo 1. Contribuir a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente.

- 1.1. Promoción de una conciencia ciudadana favorable al proceso de integración regional.
- 1.2. Fomento de programas culturales, lingüísticos y educativos que contribuyan a construir una identidad regional y fortalezcan las zonas de frontera.
- 1.3. Desarrollo de programas de formación y reflexión en torno a la cultura de paz, al respeto a la democracia, los derechos humanos y el medio ambiente.
- 1.4. Promoción y difusión de los idiomas oficiales del MERCOSUR.

Objetivo 2. Promover la educación de calidad para todos como un factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo.

- 2.1 . Desarrollo de programas para mejorar la equidad y la calidad de la educación en los países del MERCOSUR.
- 2.2. Impulso a iniciativas y acciones en consonancia con los objetivos de Educación para Todos y los Objetivos del Milenio.
- 2.3. Promoción de programas para la valorización y formación docente, tanto inicial como continua.
- 2.4. Fomento de iniciativas para el tratamiento de otras áreas y modalidades educativas (educación inicial, de adultos, educación no formal, a distancia, etc.) que permitan lograr una educación para todos a lo largo de toda la vida.
- 2.5. Incorporación a la educación de las nuevas tecnologías con vistas a mejorar la calidad y favorecer la inclusión social.

Fortalecimiento de los vínculos entre la educación y el sistema productivo.

Objetivo 3. Promover la cooperación solidaria y el intercambio para el mejoramiento de los sistemas educativos.

- 3.1. Conocimiento recíproco de las políticas educativas nacionales con miras a su concertación.
- 3.2. Impulso a investigaciones que permitan un mejor conocimiento de la realidad educativa de la región.
- 3.3. Organización y fortalecimiento de redes (institucionales y académicas) que faciliten el intercambio de información y de experiencias educativas para afianzar las capacidades nacionales y contribuir a la disminución de asimetrías.
- 3.4. Promoción y fortalecimiento de núcleos educativos y centros regionales de excelencia.
- 3.5. Intercambio de conocimientos y transferencia de tecnologías a partir de las fortalezas y complementariedades existentes.

Objetivo 4. Fortalecer los programas de movilidad de estudiantes, pasantes, docentes, investigadores, gestores, directivos y profesionales.

- 4.1. Garantía y consolidación del derecho a la educación en el marco del proceso de integración regional a través del reconocimiento y la equiparación de estudios.
- 4.2. Afianzamiento y mantenimiento de los programas de movilidad de estudiantes de grado en la región.
- 4.3. Promoción e impulso a nuevas iniciativas para la movilidad de los distintos actores de los sistemas educativos en la región.
- 4.4. Fomento a iniciativas para el intercambio de docentes y estudiantes de centros de educación alternativa o no formal.

Objetivo 5. Concertar políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR.

- 5.1. Coordinación y articulación con diferentes instancias del MERCOSUR para el tratamiento de distintos temas.
- 5.2. Seguimiento, vigencia y aplicación de los acuerdos logrados.
- 5.3. Promoción de una formación específica para la integración.
- 5.4. Coordinación y articulación de programas, con los espacios y comunidades locales.
- 5.5. Visibilidad y difusión de los resultados y beneficios de la integración educativa.
- 5.6. Consolidación orgánica y financiera del SEM en el marco institucional del MERCOSUR.
- 5.7. Fortalecimiento de la relación con los distintos actores de la sociedad civil.

VI. PRINCIPIOS ORIENTADORES DEL PLAN y CARACTERÍSTICAS DE LAS ACCIONES

Regirá el desarrollo del nuevo Plan una serie de principios, que han de estar presentes en todos los niveles y en la aplicación de todas sus líneas estratégicas. A la par, es importante que las acciones cumplan con determinadas características que faciliten su viabilidad y propicien las condiciones para resultados exitosos.

Se reconocen como principios orientadores:

Confianza. La confianza es la pieza fundamental de las relaciones; esta actitud constituye un elemento esencial para fortalecer el vínculo entre los países. El conocimiento mutuo y una fluida relación de trabajo permiten desarrollar un marco de certezas que favorecen el desarrollo de las actividades y potencian futuros programas conjuntos.

Respeto y Consenso. Las acciones del SEM quedan enmarcadas en acuerdos internacionales que establecen la búsqueda del entendimiento y la mutua conveniencia. Esto implica actitudes de respeto y de compromiso. De respeto hacia los procesos y políticas educativas nacionales y de compromiso responsable para la búsqueda de acuerdos y la aplicación de los mismos.

Solidaridad. La aplicación del Plan se podrá realizar sobre la base del aporte de cada país y del apoyo solidario con aquellos países que en ciertas condiciones particulares no puedan cumplir total o parcialmente con algún proyecto o alguna actividad que sea de su interés. Este principio permitirá dar continuidad a las acciones en el marco de situaciones adversas por las que alguno de los países pueda atravesar.

Cooperación. Las acciones del SEM serán acordadas teniendo en cuenta las diferencias y asimetrías. Se favorecerá el intercambio, la asistencia técnica y la cooperación entre los sistemas educativos.

Se identifican como características que propician las condiciones para el resultado exitoso de las acciones presentadas y facilitan su viabilidad:

Impacto. Las acciones deberán ser coherentes con los lineamientos estratégicos, integradas en todos los niveles y modalidades, emergiendo de la realidad y con impacto en la sociedad. Las mismas deberán estar vinculadas con las políticas educativas nacionales.

El Plan tenderá a que sus acciones tengan consecuencias concretas a favor de los objetivos estratégicos en los sistemas educativos de los países y propenderá a que sean los centros educativos en sus diferentes niveles los principales destinatarios de sus acciones.

En este sentido, es preciso reconocer el papel que cumple la dimensión local en cada país. Algunos de ellos le han otorgado un papel trascendente a gobiernos provinciales, estatales o municipales. Es necesario profundizar el acercamiento y el intercambio con aquellas ciudades que en el MERCOSUR

han avanzado en la integración de políticas municipales, en el ámbito de las Mercociudades.

Difusión y Visibilidad. Es imprescindible que las realizaciones del SEM (acuerdos, proyectos e instrumentos de acción permanentes) tengan mayor difusión. En este sentido será fundamental y estratégico construir una relación sostenida y fluida con los medios de comunicación. Además es necesario desarrollar estrategias que favorezcan el uso continuo del nuevo sitio web del SIC y asegurar su actualización.

La visibilidad del SEM y de sus acciones, no obstante no debe quedar reducida a una simple comunicación a la opinión pública o a la difusión de los acuerdos logrados; también exige que los Ministerios utilicen las herramientas óptimas para la divulgación de sus acciones entre los actores de sus sistemas educativos.

Gradualidad. La realización del Plan deberá seguir una dinámica que contemplando las autonomías de los países y los ritmos de cada sistema educativo, permita la aplicación real de los acuerdos. Con frecuencia, la firma de un compromiso al que se llega en forma acelerada no asegura su internalización y menos aún su aplicación; de allí que sea preciso considerar y pautar los pasos a dar para su logro efectivo.

Este elemento también deberá ser considerado a la hora de la integración de los diferentes países a los proyectos o acciones ya acordadas. Cada país tiene plena libertad de integrarse a los diferentes ámbitos, comisiones o acciones que se emprendan, haciendo explícita su intención en cada caso para evitar el retraso innecesario de las acciones o proyectos planificados.

Esto mismo se aplicará con relación a la integración de nuevos países asociados que serán invitados a participar en todas aquellas áreas y proyectos que estimen conveniente.

Diálogo e Interacción. Las acciones derivadas de este Plan deberán promover el diálogo y la interacción del SEM con otros actores tanto en el ámbito de MERCOSUR, como de los gobiernos nacionales y locales, de los sistemas educativos y de la sociedad civil.

A nivel del MERCOSUR es necesario que el SEM profundice sus relaciones con los otros espacios de negociación y resolución de manera que los acuerdos emanados de las reuniones de sus Ministros puedan tener un efecto en las negociaciones multilaterales en las que participa el MERCOSUR.

También es necesario profundizar las relaciones con otros organismos internacionales, para compartir puntos de vista y favorecer la convergencia de objetivos y perspectivas.

La interacción y diálogo con actores de la sociedad civil debe ser un punto de referencia para las acciones del SEM en el entendido de que la educación es

un fenómeno social. Las organizaciones de la sociedad civil cumplen un papel importante para el logro de los objetivos estratégicos del SEM. Es necesario señalar que se considera el término sociedad civil en un sentido amplio incluyendo en ella a toda forma de organización de la sociedad que no dependiendo del Estado se propone el mejoramiento de la educación en algún sentido.

VII. RESULTADOS ESPERADOS

Al finalizar el período que abarca el presente plan, se espera haber logrado los siguientes resultados:

Objetivo 1. Contribuir a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente.

- Redes de especialistas en Historia y Geografía, conformadas.
- Conocimientos de Historia y Geografía regional, incorporados en los currículos.
- Materiales surgidos de encuentros y seminarios regionales de Historia y Geografía, difundidos y disponibles en la página web del SIC.
- Formación y capacitación docente que contemple la temática de la integración regional.
- Programas de escuelas gemelas en zonas de frontera, funcionando.
- Programa de promoción de la lectura de autores de los países del MERCOSUR, intercambio de materiales y experiencias y acompañamiento docente, funcionando, especialmente en zonas de frontera.
- Reuniones y encuentros sobre la educación para la paz, los derechos humanos y el medio ambiente, realizados.
- Material didáctico para la educación para la paz, los derechos humanos y el medio ambiente, publicado.
- Programa de trabajo para el fomento de la enseñanza del español y del portugués como segundas lenguas, funcionando.
- Programas de enseñanza de los idiomas oficiales del MERCOSUR, incorporados a la propuestas educativas de los países con vistas a su inclusión en los currículos.

- Planes y programas de formación de profesores de español y portugués como segundas lenguas, funcionando en cada país de los estados miembros.

<p>Objetivo 2. Promover la educación de calidad para todos como factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo.</p>

- Proyecto de educación física y recreación, diseñado.
- Intercambio de experiencias que promuevan la equidad en cada país, realizado.
- Intercambio de experiencias, materiales y prácticas en educación inicial, realizado.
- Instancias de reflexión e intercambio sobre metodologías y propuestas para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, favorecedoras de su inclusión en los sistemas educativos, realizadas.
- Experiencias innovadoras para la inclusión de la diversidad étnica y cultural, identificadas y difundidas.
- Experiencias que vinculan la educación y la producción, preferentemente en zonas rurales, relevadas y difundidas.
- Encuentros para el intercambio de experiencias de educación no formal para jóvenes y adultos, realizados.
- Materiales y herramientas para introducir y facilitar el uso de nuevas tecnologías en la educación, difundidos e implementados.
- Intercambio de experiencias en educación a distancia, realizado.
- Experiencias innovadoras relacionadas con el sector productivo, identificadas y difundidas.
- Relevamiento de experiencias de vinculación de las instituciones de educación superior con el sector productivo, realizado.
- Indicadores de educación técnica, acordados.
- Relevamiento de la oferta y demanda laboral, por región, efectuado.
- Perfiles armonizados regionalmente incorporados a las propuestas de formación, con miras a la libre circulación de los trabajadores.

- Resultados de los congresos de educación tecnológica en los países del MERCOSUR, aplicados.
- Sistema para el reconocimiento y certificación de competencias a nivel regional, diseñado.
- Procedimiento de acreditación de carreras de grado en el MERCOSUR, funcionando.
- Sistema de acreditación de estudios de posgrado, elaborado.
- Intercambio de experiencias, estudios e investigaciones sobre la calidad de la educación superior, realizado.
- Mecanismos de evaluación de la calidad de la educación superior, en funcionamiento.

Objetivo 3. Promover la cooperación solidaria y el intercambio, para el mejoramiento de los sistemas educativos.

- Estudios analíticos en base a los indicadores estadísticos educativos, realizados.
- Estudios, relevamientos e investigaciones sobre la realidad educativa en la región, realizados.
- Redes de instituciones universitarias de la región, en funcionamiento.
- Redes de investigadores de la región, en funcionamiento.
- Redes de centros de educación básica y media, funcionando.
- Redes de centros de formación docente, en funcionamiento.
- Centros de cooperación de excelencia entre las universidades de la región, funcionando.
- Intercambio de conocimientos y transferencia de tecnología en distintas áreas y entre distintos países, realizado.
- Programas de cooperación entre cursos de posgrados asociados, desarrollados.

Objetivo 4. Impulsar y fortalecer los programas de movilidad de estudiantes, pasantes, docentes, investigadores, gestores, directivos y profesionales.

- Tablas de equivalencia de estudios de nivel primario y medio, ampliadas a los países del CAB y a otros países que no pertenecen a la región.
- Tabla de equivalencias para estudios de nivel medio técnico, actualizada.
- Programas de intercambio y/o pasantías para estudiantes de nivel universitario, tecnológico, medio y básico, ejecutados.
- Programa de movilidad para estudiantes de carreras de grado en el MERCOSUR con financiamiento de Unión Europea, funcionando.
- Programa de movilidad para estudiantes de carreras de grado acreditadas en el MERCOSUR, institucionalizado y funcionando.
- Programa de movilidad de docentes y estudiantes de posgrado, implementado.
- Intercambios y pasantías a nivel de supervisores, directores y docentes de centros educativos, realizados.
- Proyecto para la realización de pasantías de directivos y docentes de escuelas técnicas en zonas de frontera, elaborado y desarrollado.
- Pasantías de docentes para el conocimiento de experiencias y prácticas educativas que promuevan la equidad, realizadas.
- Carreras de grado de los países asociados al MERCOSUR, integradas a la movilidad.
- Capacitación de recursos humanos en gestión de programas de movilidad, realizada.
- Programas para el intercambio de docentes y estudiantes de centros de educación alternativa o no formal, diseñados e implementados.
- Mecanismos para facilitar el reconocimiento de títulos de grado respetando la normativa de cada país, complementando el alcance de los protocolos ya firmados, acordados.
- Relevamiento y propuesta de mecanismos de reconocimiento de títulos de formación docente y terciaria no-universitaria, efectuado.

<p>Objetivo 5. Concertar políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR.</p>

- Ministros de Educación participando en las reuniones del CMC que traten temas vinculados a educación y sus acuerdos trasladados sistemáticamente hacia ese órgano a través del FCCP y del GMC.
- Articulación permanente con el SGT 10 para asegurar la movilidad de trabajadores, establecida.
- Propuestas para la utilización de los Fondos estructurales del MERCOSUR en proyectos y programas del SEM, elaboradas y presentadas.
- Fondos estructurales del MERCOSUR (ya acordados y futuros) utilizados para proyectos y programas del SEM.
- Análisis de la situación y negociaciones para la circulación de profesionales universitarios en el MERCOSUR, efectuados.
- Programas de transferencia de conocimientos y tecnología avanzada entre las universidades de la región y el sector productivo, implementados.
- Coordinación del SEM con la RECyT y otras áreas de Ciencia y Tecnología, consolidada.
- Acuerdos regionales, en vigencia y en aplicación.
- Restricciones legales y/o administrativas que dificultan la implementación de los programas de movilidad, eliminadas.
- Visas gratuitas para estudiantes, docentes e investigadores, otorgadas.
- Funcionarios de las áreas del MERCOSUR Educativo formados y capacitados en materia de integración a través de programas específicos.
- Trabajos conjuntos con instancias de carácter local, realizados.
- Estrategia para dar a conocer y difundir el SEM y el sitio web que contiene resoluciones, proyectos y propuestas, desarrollada.
- Acuerdos, actividades, experiencias y resultados del SEM, publicados periódicamente.
- Aportes nacionales al FEM, realizados.

- Contribuciones económicas de organismos internacionales, gubernamentales y no gubernamentales para proyectos del SEM, obtenidas.
- Acuerdos, actividades, experiencias y resultados del SEM, difundidos a través de los canales oficiales, medios de comunicación y sociedad civil.
- Sitio web del SIC, actualizado en forma permanente, accesible a técnicos y ciudadanos en general, funcionando.
- Técnicos responsables de los nodos nacionales, capacitados.
- Base terminológica consensuada entre las comisiones y los grupos de trabajo del SEM, realizada.
- Estructura del SEM, fortalecida.
- Áreas dedicadas al MERCOSUR Educativo en cada país, fortalecidas.
- Propuestas para contar con una Secretaría Técnica – Permanente, elaboradas.
- Instancias permanentes para el seguimiento y sustentabilidad de las acciones del SEM, definidas y funcionando.
- Programas ya iniciados, ejecutados en forma permanente y sustentable.
- Reuniones y encuentros con organizaciones de la sociedad civil, realizados.

VIII. PLAN OPERATIVO

1) Contribuir a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente			
METAS	ACCIONES	PERÍODO	RESULTADO
<p>CCR</p> <p>A. Creación de una Biblioteca virtual sobre el material existente en materia de ciudadanía regional, cultura de paz, democracia, derechos humanos y medio ambiente.(LE 1.1, 1.3, 1.4)</p> <p>B. Disponibilidad de cursos y programas de formación docente de manera articulada con el sector MERCOSUR Cultural y la RECYT.(LE 1.1; 1.2; 1.4)</p>	<p>A.1 Coordinar la recopilación de materiales publicados sobre la temática del objetivo.</p> <p>B.1 Crear de una comisión ad hoc para los temas lingüísticos.</p> <p>B.2 Intercambiar conocimientos y experiencias de programas de formación docente y desarrollar proyectos conjuntos con el MERCOSUR Cultural.</p> <p>B.3 Encomendar a las comisiones pertinentes la elaboración y desarrollo de cursos y programas de formación referidas a las temáticas involucradas en el objetivo.</p>	<p>A1 2007-2010</p> <p>B1 2007</p> <p>B2 y B3 2007- 2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formación y capacitación docente que contemple la temática de la integración regional. • Reuniones y encuentros sobre la educación para la paz, los derechos humanos y el medio ambiente, realizados. • Material didáctico para la educación para la paz, los derechos humanos y el medio ambiente, publicado en la página web del SIC. • Programa de trabajo para el fomento de la enseñanza del español y del portugués como segundas lenguas, funcionando. • Programas de enseñanza de los idiomas oficiales del MERCOSUR, incorporados a la propuestas educativas de los países con vistas a su inclusión en los currículos.
<p>SIC</p> <p>A. Creación y/o actualización de los espacios virtuales para publicar los materiales y productos surgidos de los distintos encuentros y seminarios. (LE 1.1)</p>	<p>A.1 Generar flujos y mecanismos de comunicación entre las diferentes instancias del SEM y el SIC.</p> <p>A.2 Publicar en los espacios correspondientes los productos surgidos de los diferentes eventos y/o acciones.</p>	<p>A1, A2 2006 - 2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales surgidos de Encuentros y Seminarios Regionales de Historia y Geografía, difundidos y disponibles en la página web del SIC.

<p>BASICA</p> <p>A. Conformación de una red virtual de especialistas de historia y geografía para intercambiar nuevas perspectivas y producciones complementarias vinculadas a los contenidos regionales comunes. (LE1.1, LE 1.2)</p> <p>B. Inclusión de contenidos comunes que favorezcan la integración regional prioritariamente en el trayecto de la educación básica. (LE 1.1,1.2)</p> <p>C. Difusión de los productos de los Seminarios realizados de Historia y Geografía en la página web del SIC. (LE1.1)</p> <p>D. Realización de reuniones de diseño y monitoreo de las políticas que se implementan en las escuelas en las temáticas de derechos humanos, medio ambiente, educación para la paz. (LE1.3)</p> <p>E. Realización de otras reuniones de docentes para el intercambio y reflexión de experiencias. (LE1.1)</p> <p>F. Promoción de un programa de escuelas gemelas por país, priorizando en una primera etapa las fronteras bilingües, partiendo de la experiencia existente entre Argentina y Brasil y alcanzando progresivamente la presencia en todas las fronteras. (LE1.2)</p> <p>G. Ampliación progresiva del proyecto "Bibliotecas Escolares"</p>	<p>A.1 Designar un especialista (Historia y Geografía) por país para participar del foro virtual y definir una coordinación del mismo.</p> <p>A.2 Producir documentos acerca de contenidos regionales comunes que contemplen producciones orientadas a nuevas visiones, particularmente de la historia contemporánea.</p> <p>B.1 Relevar los contenidos comunes de Historia y Geografía ya contemplados en los programas vigentes.</p> <p>B.2 Promover la incorporación de nuevos contenidos asociados a temáticas de MERCOSUR.</p> <p>C.1 Seleccionar y organizar los materiales a incluir en el sitio.</p> <p>D.1 Recopilar y socializar entre países del MERCOSUR, orientaciones y proyectos referidos a la Educación para la Paz, Derechos Humanos y Medio ambiente.</p> <p>D.2 Organizar y realizar seminarios de intercambio y debate de estrategias sobre estas temáticas.</p> <p>E.1 Desarrollar Proyecto de Parlamento juvenil bienal de MERCOSUR en coordinación con el Proyecto "Caminos del MERCOSUR".</p> <p>F.1 Etapa I: Iniciar y/o ampliar un programa de escuelas gemelas que incluya a Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay.</p>	<p>A 1; A 2; F1 2006 B1; D1; C1, M 2007 -2010 H1; G1; L1 2008</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Redes de especialistas en Historia y Geografía, conformadas. • Conocimientos de Historia y Geografía regional, incorporados en los currículos. • Materiales surgidos de Encuentros y Seminarios Regionales de Historia y Geografía, difundidos y disponibles en la página web del SIC. • Formación y capacitación docente que contemple la temática de la integración regional. • Programas de escuelas gemelas en zonas de frontera, funcionando. • Programa de promoción de la lectura de autores de los países del MERCOSUR, intercambio de materiales y experiencias y acompañamiento docente, funcionando, especialmente en zonas de frontera. • Reuniones y encuentros sobre la educación para la paz, los derechos humanos y el medio ambiente, realizados. • Material didáctico para la educación para la paz, los derechos humanos y el medio ambiente, publicado y difundido. • Programa de trabajo para el fomento de la enseñanza del español y del portugués como
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>actualmente en ejecución. (LE 1.1 Y 1.2)</p> <p>H. Diseño y ejecución de una campaña regional MERCOSUR Lee. (LE 1.1, 1.2 Y 1.4)</p> <p>I. Creación de centros de estudios de lengua y literatura de los idiomas oficiales del MERCOSUR. (LE 1.4)</p> <p>J. Conocimiento de los programas existentes de enseñanza de idiomas oficiales del MERCOSUR de cada uno de los países. (LE 1.4)</p> <p>K. Implementación progresiva de programas complementarios de formación de docentes en español y portugués como segunda lengua. (LE 1.4)</p> <p>L. Plan trienal de pasantías sobre las temáticas de integración regional. (LE 1.1 y 1.2)</p> <p>M. Conformación de una red de especialistas para la selección y producción de materiales que favorezcan las temáticas de educación para la paz, derechos humanos y medio ambiente.</p> <p>N. Implementación de programas de formación continua en temáticas de integración regional, en cada uno de los países, priorizando a los docentes a cargo de la educación básica. (LE 1.1)</p>	<p>F.2 Etapa II: Extender a los países limítrofes de lengua española (Chile, Bolivia y otros).</p> <p>G.1 Dar continuidad a las tareas a cargo del Grupo Gestor del Proyecto. Gestionar la ampliación del financiamiento.</p> <p>G.2 Encomendar la elaboración de un plan de acompañamiento que fortalezca la intervención docente en cada institución educativa participante del Proyecto, que incluya actividades de monitoreo y evaluación.</p> <p>H.1 Seleccionar e incorporar textos a la colección MERCOSUR Lee, que contemplen contenidos regionales comunes vinculados a las temáticas: educación para la paz, derechos humanos y medio ambiente.</p> <p>I. 1 Identificar y relevar centros de estudios existentes y sus características.</p> <p>I. 2 Promover la creación de cátedras y/o espacios académicos que impulsen el conocimiento y difusión de la lengua y literatura de los idiomas oficiales del MERCOSUR.</p> <p>J.2 Realizar intercambios de docentes, alumnos e investigadores.</p> <p>J.1 Realizar el relevamiento de los programas existentes en cada uno de los países.</p> <p>K.1 Proponer la formación de docentes para la enseñanza de los idiomas oficiales del MERCOSUR</p>		<p>segundas lenguas, funcionando. Planes y programas de formación de profesores de español y portugués como segundas lenguas, funcionando en cada país de los estados miembros.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>como segunda lengua.</p> <p>K.2 Relevar iniciativas existentes en estas temáticas y formular propuestas para la extensión o creación de nuevas actividades.</p> <p>L.1 Encomendar el diseño de un plan de pasantías que incluya la enseñanza de temáticas relacionadas con la integración regional y prácticas educativas que promuevan la equidad, destinadas a supervisores, directores y docentes.</p> <p>M.1 Conformar un grupo de especialistas para la selección y/o producción del set de materiales didácticos.</p> <p>M.2 Diseñar y ejecutar un plan - a fin de favorecer un uso reflexivo de los materiales elaborados y distribuidos en la escuela-, que contemple los siguientes aspectos: 1) Convocar a las escuelas a diseñar proyectos en relación a educación para la paz, derechos humanos y medio ambiente; 2) ofrecer capacitación e intercambio de experiencias; 3) desarrollar una campaña multimedia; 4) promover el tratamiento de estas temáticas a través de distintas expresiones artísticas (teatro, literatura, plástica, etc.).</p> <p>M.3 Publicación de un set de materiales didácticos en distintos soportes que convoque a docentes y alumnos a la reflexión institucional sobre el tema. Dichos materiales</p>		
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

<p>Ñ. Instalación de las Bibliotecas Escolares MERCOSUR en las escuelas de cada país definidas para la primera fase. (LE 1.1; 1.2)</p> <p>O. Ampliación gradual del número de escuelas beneficiarias del proyecto. (LE 1.1; 1.2)</p> <p>P. Aumento gradual del número de títulos que integran la Biblioteca, con la incorporación de autores clásicos y contemporáneos. (LE 1.1; 1.2)</p> <p>Q. Preparación de equipos de mediadores de lectura. (LE 1.1; 1.2)</p> <p>R. Producción de un informe que contenga la sistematización de las experiencias, los resultados de seguimiento y evaluación de la primera fase del proyecto.</p>	<p>estarán dirigidos prioritariamente a los alumnos de 12 a 15 años de edad.</p> <p>N.1 Formular una propuesta para el desarrollo de estos programas.</p> <p>Ñ.1 Distribuir las Bibliotecas en las escuelas. Realizar un lanzamiento del proyecto en un encuentro que convoque a todos los países participantes.</p> <p>O.1 Seleccionar escuelas según los criterios acordados.</p> <p>P.1 Escoger títulos según los criterios acordados. Producir un volumen trilingüe español – portugués – guaraní.</p> <p>Q.1 Implementar acciones de capacitación a docentes, bibliotecarios, técnicos de nivel central y local.</p> <p>R.1 Realizar un seguimiento que permita evaluar la marcha del proyecto y sistematizar las experiencias de lectura realizadas. Producir un informe que rescate aspectos cuanti y cualitativos.</p>	<p>2006: Ñ 1 2007: O 1 2008: P 1 2009: Q 1</p>	
2) Promover la educación de calidad para todos como factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo			
<p>CCR</p> <p>A. Incorporación de las TIC's y de otras modalidades a los programas del SEM. (LE 2.4 Y 2.5)</p>	<p>A.1 Encomendar a las CRCA el relevamiento de la aplicación de las TIC's en programas educativos o</p>	<p>A1, B1; B2 2008</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales y herramientas para introducir y facilitar el uso de nuevas tecnologías en la

<p>B. Tratamiento de la temática de formación docente. (LE 2.3 Y 2.4) C. Priorización de programas de cooperación regional tendientes a brindar apoyo educativo a poblaciones vulnerables en contexto de diversidad cultural. (LE 2.1, 2.2)</p>	<p>potenciales aplicaciones. B.1 Encomendar a las CRCA la realización de un diagnóstico del estado de la formación docente en la región con el fin de delinear acciones futuras. B.2 Generar estudios tendientes a realizar el reconocimiento de títulos docentes en la región. C.1 Solicitar a las Comisiones Regionales Coordinadoras de Área el diseño y la ejecución de proyectos - programas a distancia.</p>		<p>educación, difundidos e implementados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de experiencias en educación a distancia, realizado.
<p>SIC A. Creación, actualización y funcionamiento óptimo de los espacios virtuales para publicar todos los productos comprometidos con este objetivo. (LE 2.5) B. Elaboración de indicadores de educación tecnológica pertinentes e incorporación a la publicación del sistema de indicadores del MERCOSUR Educativo. (LE 2.1 y 2.5) C. Publicación de los indicadores de educación básica, media y superior. D. Elaboración de un glosario consensuado relativo a la Educación Técnica y Tecnológica. (LE 2.1) E. Ampliación del glosario de términos a otras áreas y modalidades educativas.</p>	<p>A.1 Generar flujos y mecanismos de comunicación entre los grupos específicos encargados de los diferentes programas y/o acciones. A.2 Capacitar de los usuarios comprometidos con los productos en el uso de esta herramienta. B.1 Definir, revisar y publicar el conjunto de indicadores acordados entre la CRC-ET y GGP Indicadores. B.2 Realizar de taller de indicadores de educación tecnológica. B.3 Definir la metodología para el cálculo de indicadores de educación tecnológica. C.1 Revisar y actualizar continuamente los indicadores de educación básica, media, tecnológica y superior, y publicarlos periódicamente en el sitio web. D.1. Colaborar en la definición y armonización de términos relativos a</p>	<p>A1, A2. 2007 B1, B2. 2007 B3, B4, C. 2006 E1. 2007-2010 D1. 2007</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales y herramientas para introducir y facilitar el uso de nuevas tecnologías en la educación, difundidos e implementados. Intercambio de experiencias en educación a distancia, realizado. • Indicadores de educación técnica, acordados. Relevamiento de la oferta y demanda laboral, por región, efectuado.

	<p>Educación Técnica y Tecnológica.</p> <p>E.1. Definir y armonizar términos relativos a educación básica, superior, educación a distancia, entre otros.</p>		
<p>SUPERIOR</p> <p>A. Adopción de un Mecanismo de Acreditación de carreras en el ámbito del MERCOSUR, tomando en consideración los resultados y lecciones aprendidas del MEXA, y que responda a las exigencias de tiempo y dimensión de cada país. (LE 2.1)</p> <p>B. Conocimiento de los sistemas de acreditación de posgrado adoptados por los países.</p> <p>C. Desarrollo de los vínculos entre universidades y sector productivo. (LE 2.6)</p>	<p>A.1 Definir una metodología común de evaluación del MEXA.</p> <p>A.2 Evaluar el Mecanismo Experimental de Acreditación MERCOSUR (a través de: Seminarios nacionales de evaluación, un Taller regional de evaluación con gobiernos, agencias y actores universitarios) y difundir los resultados de la evaluación con una publicación virtual con la experiencia y las lecciones aprendidas.</p> <p>A.3 Formalizar el Mecanismo de Acreditación del MERCOSUR y aprobar el instrumento jurídico de acreditación de carreras de grado.</p> <p>A.4 Definir las nuevas áreas para aplicar el Mecanismo de Acreditación del MERCOSUR.</p> <p>A.5 Aplicar el Mecanismo de Acreditación del MERCOSUR a las nuevas áreas.</p> <p>B.1 Realizar un Seminario-Taller para el intercambio de información relativa a experiencias vigentes en la región, y para la identificación de áreas comunes de interés</p> <p>C.1 Relevar las experiencias innovadoras de vinculación entre IES y el Sector productivo.</p>	<p>A.1 y A.2: 2006</p> <p>A 3 y A.4: 2007</p> <p>A.5: 2008 - 2010</p> <p>B1: 2009</p> <p>C1: 2007</p> <p>C2: 2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento de acreditación de carreras de grado en el MERCOSUR, funcionando. • Sistema de acreditación de estudios de posgrado, elaborado. Intercambio de experiencias, estudios e investigaciones sobre la calidad de la educación superior, realizado. Mecanismos de evaluación de la calidad de la educación superior, en funcionamiento. • Relevamiento de la oferta y demanda laboral, por región, efectuado.

	C.2 Difundir e interconectar las experiencias innovadoras y desarrollar acciones transversales con otros actores involucrados.		
BASICA: A. Participación de todos los países del MERCOSUR en eventos organizados por cada uno de los países sobre equidad, diversidad cultural, educación y producción, nuevas tecnologías, educación física. (LE 2.1, 2.2, 2.5, 2.6) B. Realización de encuentros bienales de intercambio y reflexión sobre alguna(s) de las temáticas priorizadas anteriormente para los diferentes niveles y modalidades de formación docente. (LE 2.4) C. Circulación de las publicaciones elaboradas en cada uno de los países según las temáticas priorizadas, estrategias alternativas, mejores prácticas y lecciones aprendidas. (LE 2.1, 2.3) D. Organización y fortalecimiento de redes de instituciones educativas en torno a las temáticas priorizadas para el mejoramiento de sus prácticas. (LE 2.2, 2.3)	A.1 Crear una base de datos con información sobre temas, áreas, programas, calendarios anuales y especialistas en los distintos temas, para ser difundido por el SIC. B.1 Diseñar un cronograma de encuentros bienales. B.2 Identificar las fuentes de financiamiento, y organizar y ejecutar los encuentros. C.1 Sistematizar, editar y divulgar materiales referidos a experiencias de enseñanza y aprendizaje que desarrollen estrategias alternativas sobre las temáticas priorizadas, mejores prácticas y lecciones aprendidas. D.1 Relevar las experiencias institucionales de redes de instituciones educativas ya existentes. D.2 Conformar espacios de interacción virtual entre instituciones de diferentes países y/o nuevas redes con base territorial (por ej. Escuelas Gemelas).	A.1 2007 B.1 2006-2010 C.1 2007 D.1 2007	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto de educación física y recreación, diseñado. Intercambio de experiencias que promuevan la equidad en cada país, realizado. • Intercambio de experiencias, materiales y prácticas en educación inicial, realizado. • Instancias de reflexión e intercambio sobre metodologías y propuestas para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, favorecedoras de su inclusión en los sistemas educativos, realizadas. • Experiencias innovadoras para la inclusión de la diversidad étnica y cultural, identificadas y difundidas. • Experiencias que vinculan la educación y la producción, preferentemente en zonas rurales, relevadas y difundidas. • Encuentros para el intercambio de experiencias de educación no formal para jóvenes y adultos, realizados.
TECNOLOGICA A. Generación de instancias de reflexión e intercambio sobre la	A.1 Organizar Congresos y Jornadas de Intercambio.	A1 2006-2010 B1, B2 2007	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias innovadoras relacionadas con el sector productivo, identificadas y

<p>Educación Tecnológica. (LE 2.1)</p> <p>B. Definición de Indicadores de Educación Tecnológica en conjunto con los GGP de Indicadores y Terminología. (LE 2.1)</p> <p>C. Relevamiento de la oferta y demanda laboral en los países de la región. (LE 2.1)</p> <p>D. Definición de un marco de referencia regional sobre niveles de calificación profesional. (LE 2.1)</p> <p>E. Avance en la elaboración de normativas para la comparabilidad de títulos y certificados en el área de educación tecnológica. (LE 2.1, 2.6)</p>	<p>B.1 Producir y acordar el documento de referencia. Año 2007</p> <p>B.2 Derivar del documento de referencia los indicadores de Educación Tecnológica. Año 2007.</p> <p>B.3 Aplicar los Indicadores para realizar informes analíticos. Etapa 1: Indicadores clásicos, año 2007. Etapa 2: aplicación del conjunto total de Indicadores, año 2008.</p> <p>C.1 Identificar en conjunto con el SGT10 los organismos públicos y/o privados nacionales y regionales proveedores de información.</p> <p>C.2 Procesar la información obtenida de los organismos proveedores.</p> <p>D.1 Relevar los sistemas que se aplican en otros países.</p> <p>D.2 Acordar y aprobar un modelo referencial de niveles de calificación profesional en el área de la educación tecnológica para los países del MERCOSUR a partir del trabajo en conjunto con los Ministerios de Trabajo de cada país y el SGT10.</p> <p>E.1 Acordar un documento para la comparabilidad de títulos y el reconocimiento y certificación de calificaciones del MERCOSUR.</p> <p>E.2 Elaborar un documento para establecer el marco de referencia para la comparabilidad de títulos y certificados.</p> <p>E.3 Elaborar normativas para la consideración en las instancias</p>	<p>B3 2007- 2008 C1, C2 2007 – 2009 D1, D2 2007</p>	<p>difundidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relevamiento de experiencias de vinculación de las instituciones de educación superior con el sector productivo, realizado Indicadores de educación técnica, acordados. Relevamiento de la oferta y demanda laboral, por región, efectuado. • Perfiles armonizados regionalmente incorporados a las propuestas de formación, con miras a la libre circulación de los trabajadores. • Resultados de los congresos de educación tecnológica en los países del MERCOSUR, aplicados. • Sistema para el reconocimiento y certificación de competencias a nivel regional, diseñado.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	nacionales pertinentes, y la aprobación y aplicación de las mismas a nivel regional. E.4 Actualizar la Tabla de Equivalencia prevista en el Protocolo de Integración Educativa del nivel medio técnico del 05-08-95.		
3) Promover la cooperación solidaria y el intercambio, para el mejoramiento de los sistemas educativos			
CCR A. Mejoramiento de la gestión de los proyectos del SEM. B. Acuerdos, Programas y acciones del MERCOSUR con otros países, bloques y organismos para mejorar los sistemas educativos.	A.1 Capacitar a los gestores nacionales de las distintas áreas del SEM. A.2 Utilizar del sistema de monitoreo y de evaluación. B.1 Organizar encuentros para el intercambio de experiencias. B.2 Solicitar y brindar asistencia técnica para el mejoramiento de los sistemas educativos.	A1 y A2 2006 - 2010 B1 y B2 2007 – 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de conocimientos y transferencia de tecnología en distintas áreas y entre distintos países, realizado.
SIC A. Disponibilidad en el sitio web de los estudios analíticos en base a los indicadores educativos del MERCOSUR. (LE 3.1, 3.2) B. Creación, actualización y funcionamiento óptimo de espacios virtuales para la publicación de todos los productos comprometidos con este objetivo, y para el funcionamiento de redes. (LE 3.3)	A.1 Definir temas de estudio y planificar recursos y metodologías para su realización. A.2 Elaborar y difundir los estudios analíticos por medio del sitio web y otros soportes. B.1 Determinar los recursos informáticos, tecnológicos y financieros que aseguren la implementación, funcionamiento y mantenimiento permanente de este espacio. B.2 Generar flujos y mecanismos de comunicación entre los grupos específicos encargados de los	A.1. 2006 A.2 2007 B1, B2 2006 – 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios analíticos en base a los indicadores estadísticos educativos, realizados. • Indicadores de educación técnica, acordados. • Relevamiento de la oferta y demanda laboral, por región, efectuado.

	diferentes programas y/o acciones.		
<p>SUPERIOR</p> <p>A. Conocimiento de los contenidos académicos, estructurales, culturales y administrativos de cursos de grado existentes en la región para contribuir a hacer efectiva la movilidad y la cooperación solidaria y complementaria. (LE 3.1)</p> <p>B. Desarrollo de programas de asociación regional de posgrados para promover la cooperación solidaria y el mejoramiento de la calidad de los mismos. (LE 3.3 y 3.4)</p> <p>C. Desarrollo de programas de cooperación interinstitucional que involucren a investigadores, gestores, profesores, estudiantes de las IES. (LE 3.4)</p>	<p>A.1 Realizar Foro sobre los desafíos de orden académico, estructural, cultural y administrativo para gestores, académicos, MRREE, Ministerios de Trabajo, Migraciones.</p> <p>A.2 Realizar un taller para Meteorología.</p> <p>A.3 Realizar talleres por área de conocimiento.</p> <p>B.1 Realizar un Seminario-Taller para el intercambio de información relativa a experiencias vigentes en la región, y para la identificación de áreas comunes de interés.</p> <p>C.1 Diseñar y constituir un Centro de Estudios e Investigaciones en Educación Superior.</p> <p>C.2 Diseñar y constituir un Centro de Estudios e Investigaciones en Medio Ambiente y Desarrollo sustentable.</p> <p>C.3 Diseñar y constituir un Centro de Estudios e Investigaciones en Derechos Humanos.</p> <p>C.4 Diseñar y constituir un Centro de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarias del MERCOSUR.</p> <p>C.5 Constituir el Centro de Estudios e Investigaciones en Meteorología.</p>	<p>A.1 2006 (2º semestre)</p> <p>A 2 2007</p> <p>A3 2008 – 2010</p> <p>B1 2008</p> <p>C1, C2, C3, C4 2006-2010</p> <p>C5 2006-2008</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Redes de instituciones universitarias de la región, en funcionamiento. • Redes de investigadores de la región, en funcionamiento. Centros de cooperación de excelencia entre las universidades de la región, funcionando. • Programas de cooperación entre cursos de posgrados asociados, desarrollados.
<p>TECNOLOGICA</p> <p>A Planificación y desarrollo de un programa de cooperación en materia de Educación Tecnológica entre los países del MERCOSUR. (LE.3.5)</p>	<p>A.1 Identificar fortalezas y debilidades de los países a través de estudios, relevamientos, investigaciones sobre la realidad de la situación tecnológica de la región.</p>	<p>A1 2006-2007</p> <p>A2 2008–2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios, relevamientos e investigaciones sobre la realidad educativa en la región, realizados. • Intercambio de conocimientos y

	A.2 Elaborar una agenda de cooperación, previendo costos y posibles fuentes de financiamiento internacional.		transferencia de tecnología en distintas áreas y entre distintos países, realizado.
4) Impulsar y fortalecer los programas de movilidad de estudiantes, pasantes, docentes, investigadores, gestores, directivos y profesionales.			
CCR A. Gestión de los recursos para la capacitación de los gestores de los programas de movilidad. (LE 4.2) B. Propuesta para el reconocimiento de títulos de formación docente y terciarios no universitarios. (IE 4.4) C. Negociación ante los organismos competentes para facilitar la movilidad.	A.1 Seleccionar y capacitar al personal de los Ministerio de Educación y otros gestores vinculados al SEM. B.1 Encomendar el relevamiento, el análisis y la comparación de la normativa de cada uno de los países del MERCOSUR para reconocer los estudios y títulos docentes. C.1 Gestionar ante el Grupo de Asuntos Consulares y las instancias nacionales competentes la eliminación de las restricciones legales y /o administrativas que dificultan la implementación de los programas de movilidad.	A1, B1. 2007	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de intercambio y/o pasantías para estudiantes de nivel universitario, tecnológico, medio y básico, ejecutados. • Intercambios y pasantías a nivel de supervisores, directores y docentes de centros educativos, realizados. • Pasantías de docentes para el conocimiento de experiencias y prácticas educativas que promuevan la equidad, realizadas. • Carreras de grado de los países asociados al MERCOSUR, integradas a la movilidad. • Capacitación de recursos humanos en gestión de programas de movilidad, realizada. • Programas para el intercambio de docentes y estudiantes de centros de educación alternativa o no formal, diseñados e implementados. • Relevamiento y propuesta de mecanismos de reconocimiento de títulos de formación docente y terciaria no-universitaria,

			efectuado.
<p>SIC</p> <p>A. Difusión de los programas de intercambio y pasantías existentes, y las equivalencias y protocolos acordados.</p> <p>B. Determinar los recursos informáticos, tecnológicos y financieros que aseguren la implementación, funcionamiento y mantenimiento permanente de este espacio.</p>	<p>A.1 Actualizar las informaciones referente a estos programas.</p> <p>B.1 Determinar los recursos informáticos, tecnológicos y financieros que aseguren la implementación y funcionamiento de este espacio.</p>	A1, B1 2006 –2010	<ul style="list-style-type: none"> • Pasantías de docentes para el conocimiento de experiencias y prácticas educativas que promuevan la equidad, realizadas. • Carreras de grado de los países asociados al MERCOSUR, integradas a la movilidad. • Capacitación de recursos humanos en gestión de programas de movilidad, realizada
<p>SUPERIOR</p> <p>A. Desarrollo de proyectos en el marco del PMM, para fomentar la movilidad académica regional de estudiantes de grado, docentes, gestores e investigadores, ampliando las acciones a otras áreas del conocimiento. (LE 4.3)</p>	<p>A.1 Desarrollar el Programa de Movilidad MERCOSUR (PMM) a través de:</p> <p>A.1.1 Implementar el Programa MARCA.</p> <p>A.1.2 Realizar un Taller de formación de coordinadores institucionales y académicos y puntos focales de los países para las carreras acreditadas de Ingeniería y Medicina (en el ámbito del MARCA).</p> <p>A.1.3 Ejecutar el Proyecto " Apoyo al Programa de movilidad en Educación Superior MERCOSUR".</p> <p>A.1.4 Implementar la movilidad de docentes, formados y en formación, a fin de realizar actividades académicas afines, complementadas con actividades de extensión y culturales.</p> <p>A.1.5 Realizar cursos piloto en</p>	A1 2006 - 2010 A2 2009- 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos para facilitar el reconocimiento de títulos de grado respetando la normativa de cada país, complementando el alcance de los protocolos ya firmados, acordados. • Programa de movilidad para estudiantes de carreras de grado en el MERCOSUR con financiamiento de Unión Europea, funcionando. • Programa de movilidad para estudiantes de carreras de grado acreditadas en el MERCOSUR, institucionalizado y funcionando. • Programa de movilidad de docentes y estudiantes de posgrado, implementado. • Carreras de grado de los países asociados al MERCOSUR, integradas a la movilidad.

	<p>períodos no lectivos en diversas áreas, orientados por docentes invitados de otros países miembros, y abiertos a estudiantes de grado de la región.</p> <p>A.2 Realizar las gestiones para elaborar un Acuerdo de Movilidad MERCOSUR.</p>		
<p>BASICA</p> <p>A. Actualización permanente de las tablas de equivalencia MERCOSUR.</p> <p>B. Acuerdo de una tabla de equivalencias ampliada con el CAB. (LE4.1)</p> <p>C. Negociación para una tabla de equivalencias ampliada con otros países.</p> <p>D. Vinculación efectiva de las Oficinas de Reconocimiento de estudios, compartiendo información actualizada.</p> <p>E. Recopilación y actualización de la información sobre los acuerdos bilaterales entre los países del MERCOSUR (miembros plenos y asociados) con terceros países.</p> <p>F. Simplificación de los trámites administrativos referidos al reconocimiento de estudios para favorecer la movilidad en la región y cumplimiento de las normas acordadas.</p> <p>G. Acceso al público de la información completa sobre reconocimiento de estudios.</p> <p>H. Plan trienal de pasantías sobre las</p>	<p>A.1 Revisar periódicamente la pertinencia de la tabla.</p> <p>B.1 Elaborar la tabla ampliada con el CAB.</p> <p>C.1 Elaborar una tabla de equivalencia con otros países.</p> <p>D.1 Actualizar los links.</p> <p>D.2 Informar a los demás países (CTR) sobre cambios en los sistemas educativos y/o acuerdos bilaterales que realicen los países del MERCOSUR.</p> <p>E.1 Recopilar y publicar en forma impresa y digital los acuerdos educativos bilaterales y multilaterales.</p> <p>E.2 Mantener una base de datos actualizada.</p> <p>F.1 Utilizar efectivamente el Sello MERCOSUR.</p> <p>G.1 Coordinar con el SIC para que esté disponible la información.</p> <p>H.1 Encomendar el diseño de un plan de pasantías que incluya la enseñanza de temáticas relacionadas con la integración regional y prácticas educativas que promuevan la equidad, destinadas a</p>	2006-2010	<ul style="list-style-type: none"> • Tablas de equivalencia de estudios de nivel primario y medio, ampliadas a los países del CAB y a otros países que no pertenecen a la región. • Tabla de equivalencias para estudios de nivel medio técnico, actualizada. • Intercambios y pasantías a nivel de supervisores, directores y docentes de centros educativos, realizados.

temáticas de integración regional. (LE 4.3)	supervisores, directores y docentes.		
TECNOLOGICA A. Diseño y ejecución de programas de pasantías e intercambios en educación tecnológica entre los países del MERCOSUR, en temáticas priorizadas por este sector. (LE 4.3)	A.1 Identificar a nivel nacional y regional la oferta y demanda de intercambios y pasantías a través de criterios consensuados. A 2 Programar las pasantías e intercambios. A.3 Implementar las pasantías e intercambios. A.4 Evaluar y difundir los resultados.	2006-2010	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de intercambio y/o pasantías para estudiantes de nivel universitario, tecnológico, medio y básico, ejecutados. • Intercambios y pasantías a nivel de supervisores, directores y docentes de centros educativos, realizados. • Proyecto para la realización de pasantías de directivos y docentes de escuelas técnicas en zonas de frontera, elaborado y desarrollado. • Pasantías de docentes para el conocimiento de experiencias y prácticas educativas que promuevan la equidad, realizadas.
5) Concertar políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR.			
CCR A. Fortalecimiento de la relación con asociaciones de docentes, organizaciones comunitarias y sociedad civil. (LE 5.7) B. Visibilidad del SEM a través de la difusión de sus actividades en distintos medios. (LE 5.5) C. Coordinación de acciones con MERCOSUR Cultural (LE 5.1 Y 5.6) D. Mejoramiento de los proyectos y programas del SEM a través del sistema de monitoreo y evaluación	B.1 Vincular el SIC con los portales de los Ministerios de cada país y de la Secretaría Mercosur. B.2 Encomendar a las áreas de comunicación de cada ministerio la difusión de las acciones del SEM, a través los medios masivos de comunicación. C.1 Coordinar programas y actividades conjuntos con el Sector Mercosur Cultural. D.1 Utilizar el sistema de monitoreo y evaluación.	A1, A2 , A3 , E1, E2, F1, G1, H1, I1, J4, J5, K1: 2006 -2010 B1, B2, C1, D1, F2, G4, J1, J2, J3: 2007 - 2010 G2, G3: 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Ministros de Educación participando en las reuniones del CMC que traten temas vinculados a educación y sus acuerdos trasladados sistemáticamente hacia ese órgano a través del FCCP y del GMC. • Propuestas para la utilización de los Fondos estructurales del MERCOSUR en proyectos y programas del SEM, elaboradas

<p>permanente. (LE 5.6) E. Coordinación política en foros multilaterales que traten temas educativos. (LE 5.1) F. Seguimiento de los mecanismos de contribución y utilización del FEM. G. Fortalecimiento del SEM ante la estructura del MERCOSUR. H. Cumplimiento de los acuerdos del SEM. I. Coordinación de acciones del SEM con la Comisión Parlamentaria Conjunta. J. Fortalecimiento de las áreas nacionales dedicadas a MERCOSUR Educativo. K. Obtención de recursos externos a través del financiamiento de organismos internacionales, para desarrollar los proyectos del SEM.</p>	<p>E.1 Informar a través de la PPT las agendas de los foros internacionales y reuniones multilaterales. E.2 Presentar a las organizaciones internacionales los consensos alcanzados por el SEM, a través de las instancias facultadas para ello. F.1 Hacer efectivo el pago de la cuota anual del FEM por cada país. F.2 Encomendar al Comité Asesor del FEM la elaboración de propuestas de utilización económico-financiera del Fondo para ser elevadas a los Ministros. G.1 Gestionar la participación de los Ministros de Educación en las reuniones del CMC. G.2 Gestionar la utilización de los fondos estructurales del MERCOSUR en proyectos educativos. G.3 Presentar propuestas y proyectos a ser financiados por los fondos estructurales. G.4 Elaborar una propuesta para contar con una Secretaría Técnica Permanente. H.1 Internalizar la norma MERCOSUR al interior de cada país. Dar seguimiento en cada país al proceso de internalización de la norma MERCOSUR en materia educativa. I.1 Relacionar al SEM con la Comisión Parlamentaria Conjunta, especialmente para el seguimiento</p>		<p>y presentadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fondos estructurales del MERCOSUR (ya acordados y futuros) utilizados para proyectos y programas del SEM. • Coordinación del SEM con la RECyT y otras áreas de Ciencia y Tecnología, consolidada. • Acuerdos regionales, en vigencia y en aplicación. • Restricciones legales y/o administrativas que dificultan la implementación de los programas de movilidad, eliminadas. • Visas gratuitas para estudiantes, docentes e investigadores, otorgadas. • Funcionarios de las áreas del MERCOSUR Educativo formados y capacitados en materia de integración a través de programas específicos. • Trabajos conjuntos con instancias de carácter local, realizados. • Estrategia para dar a conocer y difundir el SEM y el sitio web que contiene resoluciones, proyectos y propuestas, desarrollada. • Acuerdos, actividades, experiencias y resultados del SEM, publicados periódicamente. • Aportes nacionales al FEM, realizados.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>de los proyectos de ley vinculados al SEM.</p> <p>J.1 Capacitar y formar al personal dedicado al MERCOSUR Educativo en cada país.</p> <p>J.2 Formar y capacitar cuadros en temas de movilidad.</p> <p>J.3 Capacitar para la utilización de criterios comunes en los métodos establecidos por el sector.</p> <p>J.4 Brindar asistencia técnica a las delegaciones de los países que se incorporen al bloque MERCOSUR.</p> <p>J.5 Capacitar los nodos nacionales del SIC.</p> <p>K.1 Gestionar la obtención de recursos ante los organismos internacionales para el desarrollo de los proyectos del SEM.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Contribuciones económicas de organismos internacionales, gubernamentales y no gubernamentales para proyectos del SEM, obtenidas. • Acuerdos, actividades, experiencias y resultados del SEM, difundidos a través de los canales oficiales, medios de comunicación y sociedad civil. • Estructura del SEM, fortalecida. • Áreas dedicadas al MERCOSUR Educativo en cada país, fortalecidas. • Propuestas para contar con una Secretaría Técnica – Permanente, elaboradas. • Instancias permanentes para el seguimiento y sustentabilidad de las acciones del SEM, definidas y funcionando. • Reuniones y encuentros con organizaciones de la sociedad civil, realizados.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>SIC A. Creación, actualización y funcionamiento óptimo de espacios virtuales y redes para la difusión de todas las acciones del SEM. (LE 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.7) B. Disponibilidad de una base terminológica consensuada. (LE 5.1) C. Mejoramiento del SIC y de sus proyectos (Indicadores y Terminología). (LE 5.1, 5.4, 5.5)</p>	<p>A.1 Elaborar y ejecutar estrategias de capacitación para garantizar el cumplimiento de estas metas. A.2 Definir necesidades de recursos e identificar fuentes de financiamiento. B1. Acordar formas de trabajo virtuales para la definición y armonización de términos utilizando el glosario consensuado . C.1 Aplicar el software libre, para el desarrollo del banco de datos terminológico, en forma virtual. C.2 Crear, publicar y mantener actualizada el Banco de Datos Terminológico. D.1. Crear, publicar y mantener actualizado el Tesauro del MERCOSUR Educativo.</p>	<p>A1 2006 2007 A2 2006-2010 B1 a partir de 2007 C1 y C2 2007 D1 a partir del 2008</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia para dar a conocer y difundir el SEM y el sitio web que contiene resoluciones, proyectos y propuestas, desarrollada. • Acuerdos, actividades, experiencias y resultados del SEM, difundidos a través de los canales oficiales, medios de comunicación y sociedad civil. • Sitio web del SIC, actualizado en forma permanente, accesible a técnicos y ciudadanos en general, funcionando. • Técnicos responsables de los nodos nacionales, capacitados. • Base terminológica consensuada entre las comisiones y los grupos de trabajo del SEM, realizada.
<p>SUPERIOR A. Articulación con otras instancias del MERCOSUR.</p>	<p>A.1 Generar y consensuar políticas con distintos actores en áreas de interés estratégico de Educación Superior para el MERCOSUR. A.2 Articular acciones y actividades con SGT10. A.3 Articular acciones y actividades con RECYT. A.4 Articular acciones y actividades con otros actores en temas de interés común.</p>	<p>A1, A2, A3, A4 2007 –2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la situación y negociaciones para la circulación de profesionales universitarios en el MERCOSUR, efectuados. • Programas de transferencia de conocimientos y tecnología avanzada entre las universidades de la región y el sector productivo, implementados. • Programas ya iniciados ejecutados en forma permanente y sustentable.
<p>TECNOLÓGICA A. Realización de propuestas de</p>	<p>A.1 Diagnosticar las necesidades de</p>	<p>2007-2010.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Articulación permanente con el

<p>educación tecnológica para financiar con los fondos estructurales del MERCOSUR. (LE 5.1, 5.6)</p> <p>B Difusión de las actividades que se realizan en el marco del MERCOSUR EDUCATIVO en los temas relacionados con educación tecnológica. (LE 5.5)</p>	<p>Educación Tecnológica en lo referente a proyectos y líneas de trabajo para la región.</p> <p>A.2 Elaborar propuestas, en consulta con el SGT10, para ser elevadas al SEM y al GMC.</p> <p>B.1 Difundir las principales acciones realizadas a través de materiales específicos.</p>		<p>SGT 10 para asegurar la movilidad de trabajadores, establecida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propuestas para la utilización de los Fondos estructurales del MERCOSUR en proyectos y programas del SEM, elaboradas y presentadas. • Fondos estructurales del MERCOSUR (ya acordados y futuros) utilizados para proyectos y programas del SEM.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

IX. ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO

La estructura del SEM ha permitido avanzar en acuerdos institucionales, en proyectos y programas conjuntos que afianzaron la presencia del Sector en el proceso de integración regional.

Se ubica dentro de la estructura del MERCOSUR y junto con éste presenta cierto “déficit institucional”, que exige repensar su lógica de funcionamiento en vistas a los nuevos desafíos planteados, que facilite una gestión continua, dinámica y más eficaz.

Por un lado existe un modelo de toma de decisiones y de accesibilidad a la información que es necesario perfeccionar; los informes más relevantes surgidos de las diferentes áreas del Sector deberían ser presentados por las máximas autoridades (Ministros de Educación) en el Consejo del Mercado Común (CMC). Ello aseguraría la correcta valorización de los temas no estrictamente comerciales, y permitiría jerarquizar la dimensión social del MERCOSUR.

La estructura del SEM generada en Gramado, mantiene su vigencia, pero es necesario recuperar la funcionalidad prevista originalmente, en especial en lo referido al rol y representación política de las CRCA y del CCR.

“Las Comisiones Coordinadoras de Área serán tres: Educación Básica, Educación Tecnológica y Educación Superior. Son instancias asesoras del CCR en la definición de las líneas estratégicas que deben proponer mecanismos de implementación, teniendo en cuenta los objetivos estratégicos establecidos por el Sector Educativo del MERCOSUR. Su tarea implica :

- *planificar e implementar las líneas de acción.*
- *convocar a instancias específicas temporales para la elaboración de proyectos.*
- *analizar y evaluar los proyectos.*
- *hacer el seguimiento de la gestión y ejecución de proyectos”.*

Por lo tanto, *“las CRCA tendrán a su cargo la elaboración del perfil del proyecto, el análisis de la viabilidad, elevando esta propuesta al CCR, quien tendrá a su cargo la identificación de fuentes de financiamiento. La elaboración final del proyecto estará a cargo de los grupos de gestión”.*

En cuanto al SIC, se reitera lo dispuesto en el Plan anterior en cuanto a que “ se creó para satisfacer los requerimientos de comunicación, gestión del conocimiento, información y trabajo cooperativo dentro del SEM en todos los niveles de gestión”.

La dimensión y el volumen de la actividad del Sector hacen necesario establecer en los países estructuras permanentes, que se ocupen exclusivamente de la coordinación general de acciones del SEM, y mecanismos que aseguren su capacitación, la gestión e implementación de los programas, monitoreo, seguimiento y evaluación de impacto.

Con respecto a la formación y capacitación de cuadros dirigentes para el MERCOSUR, se ve conveniente el aprovechamiento de las estructuras formativas existentes (universidades, posgrados, etc).

Se evidencia la necesidad de contar con nuevos socios que contribuyan en la tarea de generar mayor compromiso en los actores educativos, permitiendo así, no conformarse sólo con acuerdos superestructurales, con poco impacto en las aulas. Por lo tanto, es necesario definir criterios y procedimientos para identificar y acoger las necesidades y propuestas de los actores del proceso de interacción educativa, y profundizar las búsquedas y alianzas con otros nuevos socios.

IX.1. Estructura y funcionalidad

Existe consenso acerca de que la complejidad de las tareas indicadas, hace necesario un **estudio de factibilidad para el establecimiento de alguna estructura permanente**, especializada en la gestión de programas educativos, que colabore con la Presidencia pro tempore y se relacione con sus contrapartes en los países y realice tareas de vinculación, asesoramiento, seguimiento y difusión de actividades encargadas por el CCR.

Para optimizar la estructura y su funcionamiento se considera conveniente:

- establecer mecanismos para la incorporación de los nuevos países asociados a las actividades del SEM;
- mejorar la capacidad de relacionamiento del SEM con los otros órganos del MERCOSUR, considerando:
 - la necesidad de que las resoluciones de la RME sean sistemáticamente incluidas en las agendas de los órganos decisorios del MERCOSUR (GMC y CMC).
 - la importancia de la interacción horizontal con otras reuniones de Ministros de la región.
 - la conveniencia de profundizar los vínculos con la Comisión Parlamentaria Conjunta , así como también con el Foro de Consulta y Concertación Política (FCCP), el Sub grupo de Trabajo 10 (SGT10) y con el Comité de Cooperación Técnica (CCT).

- estimular la conformación de redes y una estrecha vinculación entre los niveles administrativos y de gestión de los sistemas educativos de los países miembros y asociados de la región;
- fortalecer la coordinación a nivel del MERCOSUR en las relaciones con organismos internacionales, regionales, sub-regionales y otros países;
- Incorporar a la estructura del SEM el Comité Asesor del Fondo de Financiamiento del SEM, que asesorará al CCR en la materia.

IX.2. Financiamiento

El financiamiento es indispensable para viabilizar la misión del Sector Educativo del MERCOSUR.

Se considera estratégico para el fortalecimiento de la educación - como eje de consolidación del proceso de integración regional - el compromiso de los países para financiar las acciones del SEM, más allá de la creciente importancia asignada a la educación en las agendas de los organismos internacionales.

Es de destacar la importancia de la creación del Fondo de Financiamiento del SEM a partir de aportes nacionales provenientes de los respectivos gobiernos, y la posibilidad de recibir la colaboración y recursos de otros organismos o agencias internacionales, sectores no gubernamentales y privados.

X. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

Para dar cumplimiento a los objetivos y lineamientos estratégicos definidos en el presente Plan, es fundamental que sea implantado un sistema de seguimiento y monitoreo de metas y acciones, basado en la disponibilidad y circulación permanente de la información y en la comunicación entre las distintas comisiones y el CCR.

Con el fin de asegurar la coherencia entre los proyectos que se formulen con los objetivos y lineamientos estratégicos del Plan se utilizará el modelo definido y que figura en anexo.

Por último es imprescindible que se realicen evaluaciones periódicas del Plan y de la programaciones anuales acordadas, para lo cual se producirán instrumentos adecuados.

ANEXO I

SIGLAS

RME	Reunión de Ministros de Educación
CCR	Comité Coordinador Regional
CRC EB	Comisión Regional Coordinadora de Educación Básica
CRC ET	Comisión Regional Coordinadora de Educación Tecnológica
CRC ES	Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior
MEXA	Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado
MARCA	Movilidad Académica Regional de Carreras Acreditadas
SIC	Sistema de Información y Comunicación
GGP	Grupo Gestor de Proyecto
CMC	Consejo del Mercado Común
GMC	Grupo Mercado Común
SGT 10	Sub Grupo de Trabajo 10
FCCP	Foro de Consulta y Concertación Política
CCT	Comité de Cooperación Técnica
FEM	Fondo de Financiamiento para el Sector Educativo del MERCOSUR
FOCEM	Fondo de Convergencia Estructural del Mercosur
PPT	Presidencia pro tempore
U.E.	Unión Europea
O.E.A.	Organización de Estados Americanos

O.E.I. Organización de Estados Iberoamericanos

U.L. Unión Latina

Anexo II

Perfil del Proyecto

I) Identificación del Proyecto

Título
Área
Justificación
Descripción del Proyecto Perfil del Proyecto para el Sector Educativo del MERCOSUR
Localización
Duración

II) Objetivos

A. *Objetivo General*

Objetivo General:

B. *Objetivos Específicos*

Objetivo Específico 1

Objetivo Específico 2

Objetivo Específico 3

III) Beneficiarios

--

IV) Resultados esperados y Evaluación

--

V) *Entidades Participantes*

<i>Elaboración del Proyecto</i>	<i>Ejecución del Proyecto</i>
<p>Institución</p> <p>Dirección, Teléfono, E-mail</p> <p>País</p>	<p>Institución</p> <p>Dirección, Teléfono, E-mail</p> <p>Nombre del Responsable</p> <p>Teléfono, fax, e-mail</p> <p>País</p>
<p>Institución</p> <p>Dirección, Teléfono, E-mail</p> <p>País</p>	<p>Institución</p> <p>Dirección, Teléfono, E-mail</p> <p>Nombre del Responsable</p> <p>Teléfono, fax, e-mail</p> <p>País</p>
<p>Institución</p> <p>Dirección, Teléfono, E-mail</p> <p>País</p>	<p>Institución</p> <p>Dirección, Teléfono, E-mail</p> <p>Nombre del Responsable</p> <p>Teléfono, fax, e-mail</p> <p>País</p>

VI) Costo estimado del Proyecto

Costo por rubro

Capacitación	Traslados	Contratación	Publicaciones	Otros

Costo total del Proyecto

En U\$S y en letras

VII) Financiamiento

A. Aporte Nacional

	Argentina	Bolivia	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay	Total
Costo estimado en U\$S							

B. Aportes Externos

Nombre del Organismo	Monto (en U\$S)

ANEXO 5

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre o **Ensino de História da América no Brasil e na Argentina: um estudo comparativo sobre a ótica da política de integração regional e da identidade latino-americana**, através de um depoimento oral a respeito das orientações oficiais dos conteúdos propostos pelos currículos e pelos livros didáticos, pelo MERCOSUL educacional, e a respeito do que tem sido veiculado na sala de aula sobre a história da América Latina. Para tal, estamos, através deste documento, fornecendo informações sobre os objetivos da pesquisa e o caráter livre e voluntário de sua participação. Quaisquer dúvidas que surjam durante a leitura deste documento serão esclarecidas pela pesquisadora. Após o esclarecimento sobre sua participação, em caso de aceite, favor assinar no final do documento.

I- IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

1- Nome do entrevistado: _____

II – DADOS GERAIS:

1 – Título da pesquisa – Ensino de História da América no Brasil e na Argentina: um estudo comparativo sobre a ótica da política de integração regional e da identidade latino-americana.

2 – Pesquisadora – Léia Adriana da Silva Santiago. Doutoranda em educação.

Contatos da pesquisadora: Fones: (48) 3238-4645/ (48) 8832-3578

email: leiasanti@hotmail.com

Endereço – Rua Amaro Antônio Vieira, 2008, Bl 10, apto 304.

3 – Avaliação dos riscos da pesquisa (probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo): sem nenhum risco.

4 – Duração da pesquisa: 4 anos – até fevereiro de 2012.

III- EXPLICAÇÕES DA PESQUISADORA AO ENTREVISTADO SOBRE A PESQUISA

1- A presente pesquisa tem por objetivo:

- Analisar conteúdos referentes à América Latina, no ensino de história entre os anos de 1995-2008;
- Analisar as semelhanças e diferenças, as mudanças e permanências, as inclusões e exclusões existentes currículos oficiais, nos livros didáticos e na prática dos professores;
- Perceber se os conteúdos veiculados sobre a América Latina, nas escolas da cidade de Florianópolis/Brasil e Córdoba/Argentina, têm contribuído ou não para a ressignificação de um ensino de história que estimule uma proposta de integração regional e a formação da identidade latino-americana.

2– Procedimentos de pesquisa: para facilitar o registro dos dados, a entrevista será gravada pela pesquisadora e, se necessário, serão feitas anotações sobre o relato. O texto degravado será disponibilizado para que seja lido e conferido pelo entrevistado.

3– Benefícios que poderão ser obtidos: acesso facilitado, posteriormente, a uma cópia da tese assim como as publicações que porventura forem feitas, em forma de artigos ou livros.

4– Custos ou benefícios financeiros: os entrevistados não terão nenhum ônus e nenhum ganho financeiro para participarem da pesquisa.

IV- ESCLARECIMENTOS FORNECIDOS PELA PESQUISADORA SOBRE GARANTIAS AO SUJEITO DA PESQUISA

1– Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre os procedimentos relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir qualquer dúvida. Mediante autorização do entrevistado, o conteúdo da entrevista poderá ser utilizado:

- a) na elaboração da tese acima descrita;
- b) na publicação de livros ou artigos científicos;
- c) disponibilizada nos arquivos do CPDHE/UFPR (Centro de Pesquisa e Documentação em História da Educação, da Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação, da Universidade Federal do Paraná);
- d) fica vedada sua utilização para outros fins.

A gravação estará à disposição dos entrevistados, a qualquer tempo, ficando sob a guarda da pesquisadora, assim como a cópia impressa degravada.

2– Liberdade para retirar seu consentimento e deixar de participar. Caso queira desistir da pesquisa, poderá fazê-lo. Para isto, poderá usar o e-mail, telefone ou endereço da pesquisadora em tempo hábil, antes do final previsto para o doutorado (pedimos a gentileza que seja até outubro de 2011).

3– Salva-guarda de confidencialidade, sigilo e privacidade. O sigilo sobre a identificação será garantido. Seu depoimento será utilizado como documento, assim como preconizam os métodos da História Oral. Seu nome só será citado de acordo com a sua autorização.

V- CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido(a) pela pesquisadora, consinto em participar do presente projeto de pesquisa.

Florianópolis, ____ de _____ de 2010

Assinatura:

Autorizo com a identificação do meu nome: _____

Autorizo sem a identificação do meu nome: _____