

MARIA SILVIA CRISTOFOLI  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

INTERCÂMBIO CULTURAL, ENSINO DE HISTÓRIA  
E IDENTIDADE LATINO-AMERICANA: UMA UTOPIA POSSÍVEL?

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO: História, Política e Educação, pelo Curso de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Sabino Dias

Co-Orientadora: Profa. Dra. Maria José Reis

FLORIANÓPOLIS

2002

*Para Stela, Enzo, Cesar,  
Andrea, Fábio, Cristina,  
Antonio, Aline, Mimi e Judith.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar a minha família, primeira e grande incentivadora de meus empreendimentos em busca do conhecimento; pela paciência e pela compreensão.

À professora Dra. Maria de Fátima Sabino Dias, orientadora, conselheira, pela sua confiança em meu trabalho e por aceitar o desafio de orientar, desde a História, uma pedagoga; pelo incentivo nos momentos de angústia, comuns nesta caminhada.

À professora Dra. Maria José Reis, co-orientadora, pela seriedade, pela paciência, pelas dicas preciosas de bibliografia e por me mostrar o complexo e fascinante campo dos estudos antropológicos.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC: Maria Célia Marcondes e Maria das Dores Daros, que juntamente com Ma. de Fátima fizeram parte da banca de entrevista que me aprovou para cursar o mestrado.

A Marli Auras, Ma. da Dores Daros, Antonio Munarim, Eneida Oto Shiroma, Olinda Evangelista, Sônia Beltrame e Ari Paulo Jantsch, meus professores das disciplinas cursadas durante o mestrado na UFSC, e ao professor Luis Felipe Falcão do mestrado em Educação e Cultura da UDESC.

Ao professor Lucídio Bianchetti, coordenador do PPGE; à equipe da secretaria do PPGE, especialmente Maurília e Sônia e à equipe de funcionárias da Biblioteca Setorial do Centro de Educação.

Aos colegas do NIPEH: Regina, Fátima, Ivonete, Vera Cristina, Jane, Lucila, Nícia, Jeferson, Vandelei, José.

Aos meus amigos da linha de pesquisa Educação, História e Política, Marisa, Regina, Jeferson, Velôr, Patricia, Zulmara, Nilton, Paulo e Juan Manuel pelas ótimas discussões acadêmicas e pela amizade que construímos nestes dois anos.

Às professoras Sandra Mendonça e Fátima Piazza, pelas contribuições na qualificação de meu projeto de pesquisa.

Ao Colégio de Aplicação da UFSC por ter sido um espaço sempre aberto para as reuniões do NIPEH e Estágio Docência e onde realizei as entrevistas com professores de História.

Aos professores de História da Escuela de Comércio Manuel Belgrano, de Córdoba, Argentina, em particular Susana Ferreyra, que me ajudou na organização da agenda de entrevistas e me recebeu carinhosamente nesse espaço.

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

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b>	6
<b>RESUMO</b> .....	7
<b>ABSTRACT</b> .....	8
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
Demarcação Teórico – metodológica da pesquisa .....	12
<b>CAPÍTULO I - Integração Cultural e o ensino de História no contexto do Mercosul</b> .....	32
1. Historicizando a Integração Latino-Americana .....	33
2. O que prescrevem os documentos do Mercosul Educacional .....	36
2.1. Proposta do Plano Trienal 1998 – 2000 .....	38
2.2. O GT de Ensino de História e Geografia no Mercosul: reflexões e perspectivas .....	41
3. Historicizando o intercâmbio cultural entre o Colégio de Aplicação e a Escola Superior de Comércio Manuel Belgrano .....	48
3.1. A experiência entre o Colégio de Aplicação e a Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano .....	49
<b>CAPÍTULO II: Escola, cultura, currículo e o ensino de História no contexto do Acordo de Cooperação</b> .....	55
1. Os currículos nacionais e os programas de História nas escolas: entre o prescrito e o vivido .....	58
1.1. Os currículos e programas de História no Brasil e na Argentina: diagnóstico traçado pelo Relatório de Pesquisa .....	60
1.1.1. Os programas de História no CA 1985 – 1995 .....	61
1.1.2. Os programas de História na escola Manuel Belgrano .....	64
1.1.3. Os programas de História na Escola Manuel Belgrano .....	65
<b>CAPÍTULO III – História, integração e identidade latino-americana: na percepção dos professores brasileiros e argentinos</b> .....	68
1. Os programas de História nas duas escolas: as escolhas dos professores brasileiros e argentinos .....	68
2. O ensino de História e a formação da Identidade Nacional no Brasil e na Argentina .....	73

3. O ensino de História no Colégio de Aplicação: como os brasileiros percebem a nação brasileira, sua identidade nacional e latino-americana .....	80
4. Identidade e integração pelo ensino de História e pelas percepções dos professores do Manuel Belgrano .....	82
5. Para além do currículo: as possibilidades de integração e identidade latino-americanas segundo os professores brasileiros e argentinos .....	93
5.1. Percepções dos professores sobre o Grupo de Trabalho de História e Geografia .....	94
5.2. Mudanças no ensino de História nas escolas, com o intercâmbio .....	95
5.3. Os objetivos do Projeto Córdoba, segundo os professores .....	97
5.4. O intercâmbio: seus avanços e suas dificuldades .....	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>FONTES DE INFORMAÇÃO UTILIZADAS, CONSULTADAS E CITADAS .....</b>	<b>113</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS

CA – Colégio de Aplicação

CBC – Contenidos Básicos Comunes

CED – Centro de Ciências da Educação

GT – Grupo de Trabalho

EGB – Escuela General Básica

ESCMB- Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano

MEN- Departamento de Metodologias do Ensino

MERCOSUL – Mercado Comum do Cone Sul

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PC – Projeto Córdoba

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental

SEM – Setor Educacional do Mercosul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNC – Universidad Nacional de Córdoba

## RESUMO

Este trabalho situa-se no campo histórico–antropológico–educacional e é o resultado de um estudo acerca do intercâmbio cultural entre o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil) e a Escola Superior de Comércio da Universidade Nacional de Córdoba (Argentina). Tomando por base documentos oficiais do Mercosul Educacional, propostas curriculares e programas de ensino das duas escolas, juntamente com as representações dos professores de História do Brasil e da Argentina dessas escolas, esta dissertação traz algumas reflexões acerca de concepções de integração cultural, ensino de História e identidade latino-americana, que estão sendo propostas no contexto escolar e do Mercosul educacional.

Palavras-chave: Intercâmbio cultural – ensino de História – escola/currículo – identidade latino-americana – representações.



## ABSTRACT

This essay belongs to the historical – anthropological - educational field and is the result of a cultural interchange between the *Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina* (Brazil) and the *Escuela Superior de Comercio de la Universidad Nacional de Córdoba* (Argentine). Using official documents of the educational Mercosul, curriculum and course program of both school as base, allied with the representations of teachers of Brazil and Argentine history of both schools. This monograph brings reconsideration upon the cultural integration conceptions, history causes teach and the Latin-American identity that are bring proposed in the school context and in the educational Mercosul.

Keywords: cultural interchange; history teaching; school/curriculum; Latin-American identity; representation

## INTRODUÇÃO

Ao longo da história o mundo foi se transformando nas suas mais diversas formas: geográficas, políticas, econômicas, sociais e culturais, mas é a partir do século XX que as transformações se dão de forma mais acelerada. Um dos marcos históricos e políticos mais evidentes é o decorrente do fim da Segunda Guerra Mundial, em 1946, quando o mundo dividiu-se em dois grandes blocos: o capitalista e o socialista, dando início à chamada Guerra Fria. Mais recentemente, em 1989, com a Queda do Muro de Berlim, e a crise do socialismo real, o mundo passa a vivenciar uma nova etapa dessas transformações.

Octavio Ianni (1995) é um dos autores que descreve e analisa as complexas transformações que pouco a pouco vão deixando mais evidente que terminou uma época, mas não terminaram os desafios. Para o autor, os atuais acontecimentos revelam características essenciais da sociedade global, tais como a internacionalização da produção (no campo econômico) e movimentos migratórios (relacionados a aspectos econômicos, sociais e culturais). Fazemos parte dessa sociedade global que envolve aspectos tão diversos como direitos humanos, educação, saúde, meio ambiente, dentre tantos outros e por isso o século XX não pode ser visto apenas pela ótica do mercado.

As mudanças ocorridas ao longo do século XX, se olhadas a partir da questão cultural, revelam um alto grau de complexidade. Como chama a atenção Ortiz (1996, p.27), a esfera cultural não pode ser mensurada, tal como acontece na economia, e por tanto, não pode ser considerada da mesma maneira que os aspectos econômicos da sociedade global. Para o autor, “uma cultura mundializada não implica o aniquilamento das outras manifestações culturais, ela cohabita e se alimenta delas” .

Ainda que se resista ao movimento de mundialização cultural, não estamos isentos de sua influência. Na opinião de Ortiz (1996, p.219) “uma cultura mundializada deixa raízes em ‘todos’ os lugares, malgrado o grau de desenvolvimento dos países em questão. Sua totalidade transpassa os diversos espaços, embora, (...) de maneira desigual”. Afetando assim, em maior ou menor grau, todos os indivíduos.

Algumas referências dos indivíduos são atingidas como a língua, a história, as tradições, os heróis, monumentos, ruínas, bem como outros elementos culturais são impregnados por padrões, valores, signos e símbolos postos em circulação regional ou

mundial ou colocados à luz da comparação com outros elementos culturais. É muitas vezes um olhar de estranhamento, o contato do “nós” com o “outro”.

Por um lado, diante das certezas abaladas, ou ante a ameaça a elas, os indivíduos ao entrar em contato com o “outro” podem aceitar essas evidências, comparar, refletir, mudar ou então resistir a elas, podendo levar em casos extremos, aos fundamentalismos. Por outro, levanta questões. Ao se colocar frente ao “outro” o “nós” pode se tornar difuso, complexo e conseqüentemente, a nossa noção do “outro” também se transforma. Tendo como contexto esses acontecimentos e transformações, volto meu olhar para a América Latina.

Os latino-americanos do extremo sul do continente estão convivendo nos últimos anos com os avanços e retrocessos das negociações do acordo comercial envolvendo Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai: o Mercado Comum do Sul – Mercosul<sup>1</sup>. Nos vários campos de conhecimento vêm se ampliando as investigações sobre essa temática<sup>2</sup>. Mas apesar do tempo transcorrido desde sua criação, em início de 1991, há ainda sem resposta muitas questões à respeito de como isso nos afeta ou afetará, sobretudo no campo educacional.

O dinamismo das transformações, principalmente do século XX, tem o campo econômico como seu principal mentor. Entretanto, esse ritmo que as necessidades do mundo globalizado impõem se dá num compasso diferenciado em algumas esferas da vida social, como no campo educacional e, no seu interior, a escola, o currículo e as disciplinas escolares.

Na cultura escolar, as mudanças curriculares não obedecem ao mesmo ritmo do mundo globalizado pois, embora articuladas a um contexto maior, estão voltadas também para atender interesses da própria escola, bem como dos professores.

É na interface do espaço interno da cultura escolar e o espaço externo, referindo-se à mundialização da cultura, que se situa esta pesquisa.

Este trabalho, propõe-se elaborar um estudo acerca do intercâmbio cultural entre duas instituições de ensino no Brasil – Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, e na Argentina – Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano da Universidad Nacional de Córdoba, visando contribuir para uma reflexão sobre o papel

---

<sup>1</sup> Aos países assinantes do tratado do Mercosul, hoje, somam-se Chile e Bolívia, países membros.

<sup>2</sup> Sobre o assunto veja-se, entre outros, Alvarez (1995), Redondo (1997) e Morosini (1998)

da cultura escolar e do ensino de História na construção de uma identidade latino-americana.

Ao mesmo tempo, propõe-se a refletir sobre quais concepções de integração cultural e de ensino de História estão sendo propostas nos documentos oficiais do Mercosul Educacional, nas propostas curriculares e nos programas de ensino, bem como nas representações dos professores de História do Brasil e da Argentina, das referidas instituições de ensino.

Chamo a atenção para algumas questões que têm preocupado os estudiosos da América Latina: é possível estimular a construção de uma identidade latino-americana? Qual o papel da educação e em particular do ensino de História nesse contexto? O que pensam os professores de História e o que prescrevem os documentos oficiais acerca da chamada integração cultural? Essas indagações me estimularam a escolher como temática de pesquisa a questão da integração cultural e da constituição de uma possível identidade latino-americana no contexto educacional do Mercosul mas sobretudo do Acordo de Cooperação entre duas escolas de ensino fundamental e médio.

Como professora, reside meu interesse na Educação, mas a isso soma-se a minha experiência pessoal de ser uma argentina residente no Brasil. As minhas raízes na Argentina e os anos de permanência no Brasil constituíram um amplo e rico patrimônio de experiências. Particularmente em relação à cultura, hoje, posso afirmar que a cultura herdada da Argentina e a adquirida no Brasil, me colocam numa situação diferenciada tanto de argentinos quanto de brasileiros. Paulo Freire (1993, p. 93), ao se referir à necessidade de uma identidade cultural e a importância desta na Educação afirma que “no fundo, nem somos só o que herdamos nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos”.

Além das questões econômicas que cercam o Mercosul vinculadas à nova ordenação econômica continental e mundial, a temática da integração reabre as discussões em torno de identidades sociais. Minha opção pelo ensino de História, no referido contexto, tem particular importância, pois é ela uma das disciplinas que melhor possibilita compreender essa questão, levando em consideração que a identidade é um dos referenciais do ensino de História no âmbito da cultura escolar.

Tomo como ponto de partida, em termos do contexto educacional, o projeto de intercâmbio entre Brasil e Argentina, vinculado ao Acordo de Cooperação entre a

Universidade Nacional de Córdoba através da Escola Superior de Comércio Manuel Belgrano - Argentina e a Universidade Federal de Santa Catarina, através do Colégio de Aplicação – Brasil.

Conhecido no Colégio de Aplicação como “Projeto Córdoba”, vem sendo efetivado através da promoção de Intercâmbio Cultural de alunos e professores dessas instituições bem como através do desenvolvimento de pesquisas no campo histórico-educacional com o objetivo de “discutir e refletir em conjunto sobre as questões da identidade e da integração latino-americana, a partir da realidade das duas escolas”, segundo informam Dias, Reis e Veríssimo (2000, p.9), no Relatório de Pesquisa *Identities e Representações: um projeto de pesquisa comparada sobre o ensino de História na Argentina e no Brasil*.

Entendendo ser importante conhecer as versões oficiais e institucionais dos países envolvidos, procederei à análise de alguns documentos oficiais sobre a integração educacional proposta. Estarei analisando o Plano Trienal do Setor Educacional do Mercosul, Atas de Reuniões de Ministros de Educação dos países signatários do Tratado do Mercosul, Atas do Grupo de Trabalho de Ensino de História e Geografia no Mercosul e publicações resultantes de Seminários Regionais da área do ensino de História e Geografia.

Por outro lado, analisarei os documentos produzidos pelo intercâmbio, como por exemplo, os relatórios de pesquisa, além das entrevistas realizadas com os professores de História das referidas instituições de ensino. São também sujeitos da pesquisa os alunos brasileiros e argentinos cujos trechos de falas constam nos relatórios de pesquisa.

Para refletir sobre essas questões utilizo ao longo do texto como suporte de análise os conceitos de representação social, identidade e currículo.

### **Demarcação teórico – metodológica da pesquisa**

Nesse trabalho é discutida a questão do ensino de História e no seu interior determinadas identidades sociais, tendo como referência para o estudo o projeto de intercâmbio envolvendo o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, no Brasil e a Escola Superior de Comércio, vinculada à Universidade Nacional

de Córdoba, na Argentina, como também as propostas do Mercosul Educacional.

Conforme os objetivos traçados foram analisados documentos oficiais do Mercosul Educacional sobre o ensino de História disponibilizados pelo Ministério da Educação do Brasil na sua página na Internet, material impresso resultante dos Seminários Regionais sobre ensino de História e Geografia no Mercosul.

Esta pesquisa, do tipo qualitativa, é um estudo de caso, uma vez que visa a interpretação em contexto, buscando compreender da forma mais completa possível, uma determinada realidade.

O intercâmbio, envolvendo as duas escolas citadas inicialmente, constitui-se numa experiência única e, o Estudo de Caso, tem grande aplicabilidade em experiências em educação como esta. Assim, na afirmação de Lüdke e André (1986, p.17) “o interesse (...) incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”.

O estudo de caso distingue-se de outros tipos de pesquisa, uma vez que ele busca compreender uma instância singular. Segundo Lüdke e André (1986, p.21), “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multideterminada e historicamente situada”.

A técnica utilizada para o trabalho de campo, como já foi referido, é a entrevista e é mediante ela que, como afirma Minayo (2000), podem ser obtidos dados que se referem diretamente ao sujeito entrevistado. Portanto, a entrevista, enquanto fonte de informação, fornece dados que correspondem, segundo Jahoda (apud MINAYO, 2000, p.108) a “fatos; idéias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de atuar...” A forma da entrevista é do tipo semi-estruturada. Algumas das questões que fazem parte do roteiro da entrevista para os professores são semelhantes às aplicadas aos alunos que participaram do intercâmbio.

São sujeitos da pesquisa de campo os professores de História de ambas as instituições de ensino, direta ou indiretamente envolvidos na experiência de intercâmbio. O papel do intercâmbio entre as duas escolas, foi analisado nesta pesquisa através de entrevistas com esses professores de História que têm um maior ou menor envolvimento no projeto. Portanto, as respostas de todos eles propiciaram um panorama interessante da atual situação do projeto, cada um deles olhando de diferentes lugares.

As entrevistas foram realizadas num momento muito particular, considerando-se o contexto político e econômico de Brasil e Argentina no ano de 2001. Muitas das informações dos professores traziam um pouco da realidade vivida naquele momento.

Dos seis professores de História do Colégio de Aplicação, apenas quatro foram entrevistados. Uma das professoras, que participou da fase inicial do projeto na escola, não trabalha mais no colégio e o outro professor, recém chegado havia sido integrado ao colégio poucas semanas antes.

Dos professores de História entrevistados que estão há mais tempo na escola no Colégio de Aplicação, são diferentes os graus de envolvimento com o Intercâmbio. Assim, era isto o que se nos apresentava: um professor com quase vinte anos no colégio que trabalha no Ensino Médio com um envolvimento no Projeto Córdoba através da participação em reuniões de Colegiado quando da discussão para aprovação do mesmo, tendo emitido pareceres sobre relatórios do projeto. A outra professora trabalha no ensino fundamental, está no colégio desde a época em que iniciaram-se as primeiras articulações do Projeto Córdoba, mas na época tinha um projeto voltado para a história local e por isso não se envolveu.

Os dois professores há menos tempo no colégio: uma professora que está há sete anos trabalha com o ensino médio e tem particular interesse na questão latino-americana, sobre a qual, atualmente, desenvolve uma pesquisa e faz parte do Projeto nas atividades referentes a pesquisa. Um outro professor está no colégio há dois anos, atua no ensino fundamental, com 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> série. Tem um envolvimento mais indireto com o Projeto, já participou de eventos que discutiam intercâmbio no colégio. Quase todos os professores de História já receberam alunos argentinos em suas aulas.

O Intercâmbio de alunos no Colégio de Aplicação está atualmente sob a coordenação dos professores de Geografia. Segundo informou um dos entrevistados o grupo de História não tem uma participação mais ativa dentro do Projeto Córdoba no que se refere às atividades de extensão.

Na época das entrevistas os professores do Colégio de Aplicação, da Universidade e funcionários encontravam-se em período de greve. Nessas circunstâncias houve uma certa facilidade em agendar as entrevistas mas perdeu-se a possibilidade de um outro tipo de contato / vivência no interior da escola.

Segundo relatório da equipe de Córdoba, o Belgrano durante o período da ditadura militar passou por sucessivos atos vinculados com a repressão e o terrorismo através da expulsão e o exílio de professores, desaparecimento de alunos, queima de livros da biblioteca e a intervenção militar na direção da escola.

À diferença dos professores do Colégio de Aplicação, no Manuel Belgrano não há regime de dedicação exclusiva e na ocasião das entrevistas, ao final de um ano atípico, com greves e paralisações a escola se encontrava em período de exames. Também o Belgrano enfrentava redução de horas/aula, de carga horária de seus professores atingindo todo o corpo docente. Outra informação importante é que a Universidade em Córdoba não se concentra num lugar só, a diferença da UFSC, que concentra praticamente todos os seus centros e o Colégio de Aplicação no mesmo espaço.

Na escola Manuel Belgrano foram entrevistados cinco professores. Dois deles assumem atualmente a coordenação do Projeto, uma professora com quinze anos na escola e um professor com nove anos de trabalho. Uma professora com oito anos de trabalho na escola tem um contato próximo com a coordenação do Projeto em Córdoba. Duas professoras com mais de 20 anos de trabalho no Manuel Belgrano foram afastadas pela última ditadura militar na Argentina e reintegradas ao quadro docente a partir de 1985, com a abertura democrática no país. Ambas têm acompanhado o projeto, e uma delas fez parte da equipe na sua fase inicial. Uma das professoras que esteve envolvida na fase inicial do Projeto Córdoba, atualmente continua participando do Projeto mas não diretamente. Todos eles já receberam alunos brasileiros em suas aulas.

Os primeiros contatos com os professores argentinos foram realizados em julho de 2001, quando um professor de Filosofia do Belgrano esteve em Florianópolis para trazer alunos intercambistas. Após algumas horas de conversa, colhidas algumas informações foi estabelecido um primeiro elo de contato com a equipe argentina envolvida no Projeto Córdoba.

Posteriormente, em contato via *e-mail* com a coordenadora do Projeto na Argentina foi solicitado o envio de uma carta de intenções sobre a pesquisa e o que pretendia falar com os professores da escola Manuel Belgrano. Nesse contato solicitei uma possível data para minha viagem até lá, como forma de organização do meu trabalho bem como para conseguir atenção dos professores interferindo o menos possível nas atividades escolares e pessoais. O período sugerido por Córdoba foi o mês



de novembro de 2001 findando a primeira quinzena, quando haveria melhores condições de me receberem na escola.

O fato de estar negociando longamente me levou a pressupor uma certa dificuldade de acesso à escola criando uma representação de uma escola muito cerimoniosa, trouxe junto o resgate de minha memória de estudante na Argentina até os primeiros anos da década de 80, época da minha vinda ao Brasil.

Na Escola Manuel Belgrano, a coordenação do Projeto está sob responsabilidade de dois professores de História. A atual coordenadora do projeto está presente desde o início do Projeto Córdoba. Os demais professores entrevistados, tem ou já tiveram uma participação mais efetiva dentro do mesmo.

Este trabalho constitui-se num diagnóstico sobre o ensino de História no contexto escolar e do Mercosul educacional. Algumas questões são norteadoras da pesquisa: Que integração está sendo proposta pelos documentos oficiais do Mercosul? Que integração educacional está sendo pensada pelos órgãos oficiais dos países participantes do Mercosul? Que entendimento tem os educadores em relação ao Mercosul e à integração? É a mesma integração proposta nos documentos? Na experiência envolvendo os dois países, como os professores de História representam a identidade nacional de seus respectivos países e como pensam a possibilidade de construção de uma identidade latino-americana?

As representações sociais, nas Ciências Sociais, são definidas de acordo com Minayo (1995), como categorias de pensamento que expressam e explicam a realidade, justificando-a ou questionando-a.

A noção de “representação social”, tal como formulada por Minayo, deriva da noção de “representação coletiva” proposta por Durkheim (apud MINAYO, 1995). O termo refere-se a categorias de pensamento pelas quais uma determinada sociedade “elabora e expressa sua realidade”. Para Durkheim, essas categorias de pensamento não se dão *a priori*. Elas ligam-se a fatos sociais, “transformando-se, elas próprias, em *fatos sociais* passíveis de observação e de interpretação”.

Ainda para Durkheim (apud MINAYO, 1995, p.91), a sociedade é a síntese das consciências de seus participantes pois é a sociedade que pensa. Sobre as representações coletivas, o autor, afirma: “as representações coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como

a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não dos indivíduos. Os símbolos com que ela se pensa mudam de acordo com a sua natureza”. Assim, como afirma Minayo (1995) para Durkheim não há representações falsas. São símbolos de uma sociedade, pois elas são “modos de agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo”. Da mesma forma que as instituições e estruturas, as representações contêm os dois elementos que caracterizam o fato social, a saber, a exterioridade em relação às consciências individuais e a ação coercitiva que exercem ou podem vir a exercer sobre essas consciências individuais.

Conforme afirma Minayo (1995), os termos utilizados por Durkheim, *consciência e representações coletivas*, transitam pelo mesmo campo que a idéia de cultura, na antropologia cultural. Geertz (1989), defende um conceito de cultura em que determinados padrões são transmitidos historicamente, constituindo-se como “sistemas entrelaçados de signos interpretativos”, ou seja de símbolos. Para Geertz (1989) “a cultura é um contexto” e dentro dele, os comportamentos, as instituições e os acontecimento sociais podem ser descritos com densidade.

Para Minayo (1995, p.92) Mauss<sup>3</sup>, ao se referir às representações “mostra que a sociedade se exprime simbolicamente em seus costumes e instituições através da linguagem, da arte, da ciência, da religião, assim como através das regras familiares, das relações econômicas e políticas”.

Na análise de Minayo (1995, p.107), para Durkheim, bem como para outros autores que trabalham esta temática, “é no plano individual que as representações sociais se expressam”. Ainda para a autora, “Durkheim chama atenção para o fato de que as idéias coletivas tendem a se individualizar nos sujeitos, tornando-se para eles uma fonte autônoma de ação”.

Para a autora, em suma, a mediação privilegiada das representações sociais é a linguagem “tomada como forma de conhecimento e de interação social,” mesmo levando-se em conta que “ela traduz um pensamento fragmentário e se limita a certos aspectos da experiência existencial, freqüentemente contraditória” (MINAYO, 1995, p.108)

Com base em Durkheim, Roger Chartier (1990), também utiliza-se das representações como categoria para desenvolver a análise cultural, mas para o

---

<sup>3</sup> Sobre representações, este autor trabalha na mesma linha de pensamento de Emile Durkheim.

historiador francês, as representações coletivas constituem-se em práticas (sociais, escolares, políticas). Para Chartier(1990, p.17), as diferentes formas de percepção do social não são neutras, produzindo estratégias e práticas e, “embora aspirem à universalidade (...) são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam”.

As maneiras de “pensar e agir” tais como palavras, símbolos, conceitos, explicitados por Durkheim, são dirigidas pelas “utensilagens” (aspectos lingüísticos, conceituais, afetivos) a que Chartier (1990) faz referência. Ao fazer suas formulações sobre representações coletivas, este autor permite que estas sejam aplicadas às representações que os diferentes grupos fazem de suas práticas, bem como também das práticas de outros grupos.

No campo da literatura, área que também se vale das representações Antelo (1994, p.10) assinala que “não existe a rigor prática humana que não seja produzida por representações, ora contraditórias, ora confrontadas entre si, mas é graças a elas que os indivíduos se dão a si mesmos um sentido ao passo que produzem o sentido que o mundo terá para eles próprios”

As mudanças ocorridas nas últimas décadas, o ritmo e a intensidade com que elas têm se dado, vêm incentivando estudiosos a tentar analisar essa realidade, uma vez que além dos acontecimentos e mudanças nos campos econômico e tecnológico, largamente estudados e divulgados pelos meios de comunicação de massas, o processo de globalização extrapola o conceito economicista e avança pelo cultural. Ortiz (1996) prefere se referir aos aspectos específicos da cultura dentro desse processo utilizando o termo *mundialização*.

O conceito de identidade, por sua vez, vem ganhando destaque nas recentes discussões. Para Ortiz (1996, p.30) a mundialização “é um fenômeno social total que permeia o conjunto das manifestações culturais” e tais manifestações estariam relacionadas com as identidades sociais. Discutindo esse movimento das últimas décadas do século XX, para García Canclini (1998), vive-se hoje um processo de *hibridação* das identidades.

Enquanto estudos em nível macro, como os citados, discutem a possibilidade de mudanças culturais pela permeabilidade e a assimilação de manifestações culturais de diversas origens, em nível micro é preciso questionar a concretude ou não dessa mundialização ou da hibridação.

Quero dizer com isto que, em decorrência das mudanças das últimas décadas, reabrem-se as discussões em torno das identidades sociais e considerando o recorte proposto neste trabalho, se faz necessário uma compreensão do que sejam essas identidades nos países da América Latina.

Como explica Reis (1999, p.100) identidade social “é uma atribuição constitutiva de grupos sociais, elaborada através de representações que emergem como formas de auto-reconhecimento e como identificação de ‘outros’ atores sociais”. Ou como sintetiza Brandão (apud REIS, 1999) é uma “categoria de atribuição de significados específicos a tipos de pessoas em relação umas com as outras”. Nesse sentido a identidade social se manifesta através de representações do grupo sobre si mesmo, servindo também para os “outros” identificarem esse grupo.

Enquanto um processo de construção de imagens, para estudiosos como Cardoso de Oliveira e Cunha (apud REIS, 1999), a formação das identidades se dá em “contextos situacionais” pela construção de representações coletivas, aqui entendidas no sentido proposto por Durkheim e Mauss, de categorias de percepção e apreciação da realidade “constitutiva de um ‘nós’, a partir do olhar na direção de ‘outros’”.

Há também, nesse processo, de acordo com Bartolomé (apud REIS, 1999), ao se referir às identidades étnicas, das quais falarei posteriormente, a construção de auto-imagens a partir do estabelecimento de uma relação de “nós conosco”.

Dessa relação “nós conosco” derivaria uma “consciência étnica” tal como propõe Bartolomé, que consistiria na noção de pertencer a um grupo que participa de uma história cultural comum, o que não significa admitir ou pressupor homogeneidade cultural desse grupo.

A etnicidade é hoje um dos aspectos debatidos nas questões referentes à identidade e ressalto aqui as divergências nas teorias sobre a etnicidade, que certamente enriquecem o debate, aproveitando alguns aspectos dessas diferentes teorias que entendendo serem interessantes e oportunas.

Parto da obra de Poutignat e Streiff-Fenart (1998) que destacam uma das características de algumas teorias de etnicidade como a de Murphy<sup>4</sup>, que evidenciam nas identidades étnicas um caráter mais relacional e menos essencial, que acentuam a

constituição do “nós”, em oposição ao “eles”.

Os autores consideram, tomando por base outros autores como Salamone & Swanson, que a característica principal dessa etnicidade pautada na negação/oposição ao outro é “a emergência de uma consciência de separação e de formas de interação que só podem surgir num contexto social comum, os “contextos situacionais” referenciados por Cardoso de Oliveira e por Cunha (apud REIS, 1999), o que lhe confere um dinamismo de construção que ao mesmo tempo nega toda e qualquer possibilidade de algo fechado, engessado.

Quanto a esse caráter dinâmico da etnicidade, os autores contemporâneos sobretudo Barth (apud POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p.124-5) concordam em defini-la como uma variável: “a etnicidade não se define como uma qualidade ou uma propriedade ligada de maneira inerente a um determinado tipo de indivíduos ou de grupos, mas como uma forma de organização ou um princípio de divisão do mundo social cuja importância pode variar de acordo com as épocas e as situações”.

Das atuais discussões sobre as teorias da etnicidade e as divergências entre elas, vale ressaltar as concepções em oposição entre *objetivistas* e *subjetivistas*. Enquanto os primeiros explicam a etnicidade em termos de relações de classe, estatuto de poder, os segundos a consideram enquanto construção simbólica da distinção cultural.

As outras duas concepções: *materialistas* e *idealistas*, na compreensão dos autores dizem respeito “para uns, as necessidades subjacentes à definição das identidades étnicas são materiais (atingir o poder ou conseguir bens raros, estando os dois objetivos o mais das vezes ligados). Para outros, eles correspondem à necessidade de organizar de modo significativo o mundo social” Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p.125-6)

Tentando ultrapassar a oposição existente entre as concepções, Oppenheimer (apud POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998) tenta articular num mesmo modelo de análise os aspectos simbólicos e os aspectos instrumentais, conciliando a importância dos aspectos culturais bem como os interesses políticos que escondem interesses de manutenção ou de reforço de grupos étnicos.

Um dos pontos de interesse neste trabalho recai no aspecto cultural. Sobre o

---

<sup>4</sup> Essa teoria é citada na obra do mesmo autor, de 1964, segundo a qual pertencer a um grupo implica a existência de uma categoria de excluídos desse grupo. Essa afirmação é compartilhada por todos os

assunto, Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p.129) afirmam que o ponto de partida comum a todas as pesquisas atuais sobre a etnicidade “é a distinção analítica entre a organização das relações étnicas e o conjunto dos modos de vida e dos costumes compartilhados por uma população. O que deriva do domínio da etnicidade não são as diferenças culturais empiricamente observadas mas as condições nas quais certas diferenças culturais são utilizadas como símbolos de diferenciação entre *in-group* e *out-group*”

Quero destacar com isto que mesmo não sendo o único e principal aspecto para a compreensão da etnicidade, a cultura tem um lugar importante, apesar de não constituir um modelo pronto, fechado. Isto é claramente expresso pelos autores: “a etnicidade não é vazia de conteúdo cultural (...), mas ela nunca é também a simples expressão de uma cultura já pronta. Ela implica sempre um processo de seleção de traços culturais dos quais os atores se apoderam para transformá-los em critérios de consagração ou de identificação com um grupo étnico” Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p.129)

Quanto à seleção de traços culturais ou de valores culturais que as pessoas elegem como indicadores de suas identidades, os autores ressaltam que tais traços “não são necessariamente os mais importantes, os que possuem ‘objetivamente’ o maior poder de demarcação” Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p.130)

Para o antropólogo social Barth (apud POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p.132) “as identidades étnicas estão sistematicamente associadas (...) a valores culturais que servem como critérios para avaliar ou negar a pertença”.

Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p.134) realçam o aspecto opcional das identidades étnicas. Patterson, citado pelos autores acima, define a etnicidade como “condição na qual determinados membros de uma sociedade, em um contexto social dado *escolhem* realçar determinados traços culturais nacionais ou somativos como base de sua identidade... a mais significativa”

A relação coação *versus* opção a que se referem os autores, aproxima-se da afirmativa de Oliven (1993, p.24) num estudo sobre a cultura gaúcha do Rio Grande do Sul, quando fala da “opção” por um único tipo social: o gaúcho.

Apesar da decadência da Campanha e do desenvolvimento de outras regiões do Rio Grande do Sul, como a serrana de colonização alemã e italiana, a representação da figura do gaúcho com suas expressões campeiras, envolvendo o cavalo, o churrasco, o chimarrão e a construção de um tipo social livre e bravo foi desterritorializada e serviu de modelo para grupos étnicos diferentes o que estaria a indicar que essa representação une os habitantes do Estado em contraposição com o resto do País.

Se olhada a partir dos períodos históricos, a etnicidade é ao mesmo tempo perene e contingente. A perenidade estaria assegurada por representar um dado oculto passível de ser ativado, mobilizado ou não e a contingência seria compreendida pelas condições historicamente determinadas e as formas em que emerge uma etnicidade.

Os nacionalismos, forjados principalmente a partir do século XVIII e XIX, podem ser compreendidos como exemplos dessa relação perene – contingente.

Para Smith (apud POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p.140) o ressurgimento da etnicidade “deve ser situada não apenas no contexto de um ‘revival’ étnico mais amplo que (...) só deve ser apreendido como um desenvolvimento e uma transformação dos vínculos étnicos submersos mas preexistentes, e como a fase recente de um longo ciclo histórico de emergência e de declínio étnico que prossegue desde o início da história”.

Do mesmo modo, o reforço em determinados contextos, apesar da mundialização, dos nacionalismos modernos, por um lado e, por outro, o nosso interesse na constituição de uma identidade transnacional como a latino-americana, torna necessário fazer uma incursão além da identidade étnica, pelo que se entende por identidade nacional.

A necessidade em discutir o conceito do “nacional”, além do enfoque antropológico, implica em tentar compreender como foi gestada a nacionalidade durante o processo de constituição nacional e assim abordar também aspectos políticos, sociais e históricos.

Na primeira metade do século XX Marcel Mauss realizou um estudo no campo político acerca da nação. Nesse estudo, informa Giralda Seyferth (1998, p.41) ‘Mauss inclui a crença na raça, língua e civilização comuns que embasa a maior parte das ideologias nacionalistas’, como algumas das características geralmente associadas à nação.

Pela análise de Seyferth (1998, p.42), Max Weber é um dos teóricos que percebe semelhança entre as concepções de pertencimento, tanto étnico quanto nacional. Ante a dificuldade em concebê-las no campo da sociologia ele “se volta para as concepções de nacionalidade e sentimento nacional”. Com isto pode-se assinalar que não seria possível uma delimitação conceitual a um espaço e lugar determinados. Esta idéia contrapõe-se à defendida por Gellner (apud SYFERTH, 1998) que definiu o nacionalismo enquanto princípio político que afirma a coincidência entre unidade política e nacional, uma vez que raramente as fronteiras étnicas e políticas coincidem.

Hobsbawn (1991) faz referência a que em fins do século XIX a etnicidade e a língua foram os aspectos fundamentais para a identificação nacional. Esse “nacionalismo étnico”, teria sido impulsionado pela intensificação dos movimentos nacionalistas bem como pelos movimentos imigratórios.

Stuart Hall (1998), no entanto, referindo-se ao mundo moderno, considera que as culturas nacionais no interior das quais nascemos são uma das principais fontes de identidade cultural e situa no seu interior a identidade nacional.

Este autor considera que muito embora pensemos nessas fontes de identidade como parte da nossa essência, as identidades nacionais “são formadas e transformadas dentro de e em relação à representação, portanto uma nação não é uma entidade política, unicamente, mas sim um sistema de representação cultural. Para Hall (1998, p.38) “as pessoas não são apenas cidadãos legais de uma nação; elas participam da *idéia* de nação como a representada em sua cultura nacional”

A idéia de nação como uma “comunidade imaginada” é defendida por Benedict Anderson (apud HALL, 1998) e as diferenças entre as nações estariam fundamentadas “nas diferentes maneiras pelas quais elas são imaginadas”

Reis (1999, p.102) cita os três componentes básicos da imaginação a que Anderson faz referência: as nações são “limitadas”, pois tem suas fronteiras definidas; “soberanas”, pois sonham com a liberdade, sendo sua garantia o Estado soberano; por último, as nações imaginam-se enquanto “comunidades”, porque a despeito de sua real desigualdade e exploração que pode prevalecer em cada uma delas, a nação é sempre concebida proporcionando um companheirismo horizontal ou fraternidade”.

Hall (1998, p.40-1) também levanta alguns aspectos apontando estratégias discursivas de representação utilizados para construir o senso comum de identidade



nacional:

- *Narrativa de nação* – conjunto de histórias, cenários, fatos históricos, símbolos e rituais nacionais, dentre outros, que representam “as experiências, as tristezas compartilhadas e os triunfos e desastres que dão sentido à nação (...) conectando nossas vidas cotidianas com um destino nacional pre-existente, e que viverá para além de nós”;
- *Origens, continuidade, tradição e atemporalidade* – ao enfatizar estes aspectos Hall assinala que a essência do nacional permanece imutável ao longo da história;
- *Invenção da tradição* – termos utilizados por Hobsbawn e Ranger (1984). A tradição inventada é “um conjunto de práticas ..., de uma natureza simbólica ou ritual” que busca inculcar valores e comportamentos determinados pela repetição. Implica “continuidade de um passado histórico adequado”;
- *Mito fundante* – geralmente uma história que situa “a origem da nação, as pessoas e suas características nacionais como sendo tão antigas, que elas aparecem perdidas na névoa do tempo, não ‘real’, mas mítico;
- A identidade nacional fundamentada na idéia de *povo* ou “*folk*”, original e puro, que apesar de ser “primordial” não chega a se firmar no poder à medida que avança o desenvolvimento nacional.

Percebe-se com estes exemplos de narrativa da cultura nacional que eles não pertencem somente à modernidade. Hall assinala que “algumas vezes as culturas nacionais são tentadas a retroceder no tempo” e a “restaurarem identidades passadas”. Para o autor esse retorno ao passado traz implícito a vontade de mobilizar o povo para expulsão dos “outros” que ameaçam a identidade desse mesmo povo.

Até aqui pode parecer que a identidade nacional é una e homogênea, mas ela encerra diferenças. Com essa constatação, Hall (1998) considera que a cultura nacional é também uma estrutura de poder cultural e considera três pontos para manter essa afirmativa:

- a maior parte das nações modernas é constituída de culturas diversas unificadas por um largo processo de supressão forçada da diferença cultural;
- as nações sempre são compostas por diferentes classes sociais e grupos étnicos;
- as nações ocidentais modernas foram centros de impérios que exerceram

hegemonia cultural sobre as culturas dos colonizados.

No entanto, Hall (1998) chama a atenção que as identidades nacionais continuam sendo representadas como unificadas, expressões da cultura de “um povo”, desprezando-se muitas vezes o verdadeiro caldeirão cultural que constituem as nações como as latino-americanas, por exemplo.

No mundo atual, para Stuart Hall (1998), como consequência da globalização particularmente no século XX, as identidades nacionais tenderam a triunfar sobre outras fontes mais particularistas de identificação cultural.

Nesse sentido, Hall (1998) aponta três possíveis consequências do que poderia estar acontecendo com essas identidades culturais: estariam sendo corroídas pelo avanço da homogeneização cultural; estariam sendo reforçadas pela resistência ao processo de globalização ou então estão dando lugar a identidades híbridas. Esta última possibilidade é estudada por García Canclini (1998).<sup>5</sup>

Pode-se inferir que a construção das identidades nacionais modernas não têm sido tranqüila e essa construção estaria indicando a luta pelo poder, pelo poder simbólico. Trata-se, na perspectiva de Pierre Bourdieu (1989, p.14) “de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar uma visão de mundo”.

Para Bourdieu (1989, p.113), pertencer a uma nacionalidade implica em representações *mentais* (como a língua, o sotaque), *objetais* (como emblemas, bandeiras) e também em atos. Essas identidades estão ligadas à origem através do *lugar* de origem “e dos sinais duradouros que lhe são correlativos” e que constituem formas de luta.

Tanto Anderson (2000) quanto Bourdieu (1989) consideram as fronteiras<sup>6</sup> móveis, não fixas. Para o primeiro, o sentimento nacional de pertencer a um determinado lugar é uma “nacionalidade portátil” na medida em que as pessoas se deslocam para diferentes lugares. Para o último autor, fronteiras são produto de um ato jurídico e as fronteiras nunca coincidem perfeitamente com outros critérios que devem

---

<sup>5</sup> Em sua obra *Culturas híbridas*, o autor utiliza *hibridação* por entender que o termo abrange diversas mesclas interculturais e não apenas as raciais, às quais costumam limitar-se ao termo “mestizagem”. Também, porque permite incluir as formas modernas de hibridação, sendo mais adequado que “sincretismo”, fórmula que se refere quase sempre a fusões religiosas ou de movimentos simbólicos tradicionais.

<sup>6</sup> Utilizo o termo fronteiras no sentido proposto por Bourdieu de produto de uma divisão em função de diferentes critérios (naturais, língua, amanhã da terra, *habitat*, etc.)

ser considerados, como a língua, uso da terra, costumes e tradições culturais.

Muitas das características observadas até aqui parecem ter se manifestado nos processos de construção das identidades nacionais na América Latina.

Na sua obra *Breve história dos argentinos*, Félix Luna (1996), faz “uma tentativa de descrever como foi se fazendo” a Argentina e, ainda que sua obra tenha uma ênfase maior em aspectos políticos e econômicos da história do país, traz alguns elementos importantes sobre a identidade nacional dos argentinos, embora autores como Heredia (1995) levantem dúvidas acerca da existência dessa identidade nacional.

Sobre a formação da identidade argentina, assim como ocorreu no Brasil – particularmente em São Paulo e na região sul–, a presença de grandes contingentes de imigrantes incorporou novos elementos para a construção da identidade nacional. Também, a preocupação por parte do Estado com a educação, para “educar o soberano”, sobre a qual a política de Sarmiento insistia, foi um traço marcante na história argentina a partir de 1882, com a criação do Conselho Nacional de Educação .

A partir daí, houve uma proliferação de escolas primárias que, como refere Luna (1996), viriam a alimentar os colégios nacionais existentes desde o governo de Mitre (1862–1868), bem como as tradicionais universidades que existiam na Argentina: a de Córdoba e a de Buenos Aires. Afirma o autor que a imigração e a educação foram dois alicerces importantes para a construção da nação argentina.

Para Luna, (1996), o olhar dos argentinos está mais voltado para a Europa que para o continente americano, numa histórica “vocação de se integrar com o mundo europeu”, mas também devido às necessidades econômicas. Segundo o autor, essa era uma política inteligente, levando-se em conta que era a única que podia render lucros imediatos.

Mas esse panorama começa a mudar após a Segunda Guerra Mundial, quando, segundo Luna (1996, p.187) “a Europa foi se fechando sobre si mesma, pôs entraves às nossas produções, foi necessário procurar outros mercados”. Mas, apesar disso, o país continuou se sentindo mais europeu do que americano. Luna, reforça ainda sua colocação citando o romancista mexicano Carlos Fuentes que diz “os mexicanos descendem dos astecas, os peruanos dos incas e os argentinos descendem ... dos barcos. Quase todos nós temos um avô ou bisavô que desceu dos barcos, e essa é a raiz que no se

esquece”. Porém, o autor não faz referência aos muitos grupos indígenas que habitaram o solo argentino desde períodos anteriores à ocupação hispânica.

Ao convencer-se da postura dos argentinos de “estar de costas para a América Latina”, Luna (1996, p. 186), afirma: “Falemos com toda franqueza: os argentinos somos, em geral, muito pouco americanistas. O americano mal começa a aparecer de Córdoba para cima, quando uma capela, um rosto, um cantar, vai nos remetendo às origens pré-hispânicas.”

De acordo com este autor, os argentinos viveram um único e autêntico momento de americanidade, “quando San Martín cruzou a cordilheira para ajudar os chilenos e os peruanos a se emanciparem. Todo o resto é retórica”. O outro momento se deu em 1982, por ocasião da guerra das Malvinas “tenho a impressão de que muitos compatriotas sentiram o que nesse momento eu senti: percebi que as únicas solidariedades vinham desse nosso continente ao qual durante tanto tempo fomos indiferentes...”(LUNA, 1996, p.186). E agora, será diferente?

O historiador argentino, ainda faz considerações acerca da localização geográfica do país: “se observamos um globo terrestre veremos que nossa posição no mundo é muito periférica; estamos a uma enorme distância dos outros continentes e mesmo na vizinhança americana estamos como que pendurados no extremo sul”(LUNA, 1996, p.187)

Outro aspecto dessa geografia que ele aponta reside na forma do território “a virada de norte a sul que abrange mais de 4.000 quilômetros, nos permite todos os climas e todas as produções, ou seja, torna nossa imaginação e nosso esforço capazes de encarar qualquer desafio” (LUNA, 1996, p.188) grifo meu. Com isto é possível que o autor queira mostrar a representação de que o país seria auto-suficiente ao ponto de não ter necessidade de ficar na dependência econômica de outros países latino-americanos.

Numa visão direcionada especificamente para a identidade dos argentinos, Rojo (1996, p.122), também refere-se ao sentimento “pouco americanista” dos argentinos. O autor cita Jorge Luis Borges “ese europeizante<sup>7</sup> – y por eso mismo tan argentino – que nos conoció tan bien” que afirma serem os argentinos “unos italianos, que hablan español, se toman por ingleses y sueñan con Francia...” o que parece ser um exemplo da

---

<sup>7</sup> O termo “europeizante”, aclara o autor é tomado da obra do também escritor argentino Ernesto Sábato *Sobre héroes y tumbas*, onde um dos personagens dizia que os europeus eram simplesmente europeus, e que europeizantes, seriam os argentinos.

representação que os argentinos fazem de si mesmos. Mas é preciso relativizar esta afirmação de Rojo (1996), levando em consideração que os escritores citados têm uma visão centrada em Buenos Aires e que, como lembra Luna (1996), se o americano se faz presente “de Córdoba para cima”, indica a possibilidade de outras representações sobre a identidade nacional.

Fazendo alusão à obra de Darcy Ribeiro, Rojo (1996, p.122) aponta a Argentina, juntamente com o Uruguai, como sendo povos transplantados<sup>8</sup>: “enterrada su vieja formación criolla por una ola de inmigrantes europeos cinco veces más numerosos que la suma de los hombres que habían descubierto su territorio y hecho su independencia”. Esses povos estariam representando no continente americano a reprodução de humanidades e de paisagens européias.

Diante dessa “condição” de povo transplantado, para Rojo (1996), os argentinos representaram-se a si próprios como “europeos desarraigados en las Pampas chatas”. Esse estrangeiro, é assim descrito por Simmel (apud ROJO, 1996, p.123):

No del visitante que está de paso o del bárbaro a quien se niega los atributos de humanidad, sino de aquel que, llegado hoy, seguirá estando mañana entre nosotros. Alteridad cotidiana, el Extranjero se halla constituido por una tensión esencial: no forma parte del grupo desde el comienzo, representa una unidad absolutamente particular de la distancia y la proximidad.

Apesar dessa discussão bastante complexa sobre a identidade nos países latino-americanos que, acredito esteja longe de acabar, Heredia (1995) é um dos autores argentinos que, falando desde Córdoba, assinala que “la Argentina es, como toda América Latina, un país mestizo”. Isso, continua o autor, em outros países não precisa ser dado a conhecer porque é algo sabido e assumido, mas na Argentina “es poco sabida y nada asumida”, afirma. Vale destacar ainda que ao fazer esta afirmação, o autor não desconsidera que a Argentina é um dos países que teve menor grau de mestiçagem “pero es mayor de lo que su propia comunidad habitualmente cree”.

Levando em conta as colocações de Heredia, que parece exemplificar ao que Salamone & Swanson (apud POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998), fazem referência da etnicidade pautada na negação/oposição ao outro, se considerarmos esse “outro” como o latino-americano, ou o não-europeu.

---

<sup>8</sup> Segundo Darcy Ribeiro, coexistem no continente americano mais dois tipos de povos – os *testemunhas*, oriundos das civilizações pré-colombianas que vivem uma dualidade cultural; e os *novos*, ou seja, povos em construção.

Blancarte (1994, p.7), fazendo análise do caso mexicano, refere-se a que grande parte da história desse povo “ha estado ocupada por grandes debates acerca de la formación de una identidad nacional, distinta de las europeas o de las otras partes del mundo, pero a la vez conciente de sus afinidades culturales y de los aportes que en especial las primeras han hecho al acervo de nuestro país”. Se observados os casos brasileiro e argentino, pode-se inferir que esta referência ao exemplo mexicano pode ser extensiva a outros países da América Latina.

Ainda para este autor, a América Latina foi submetida a um relativo isolamento em momentos cruciais para a Europa, como no início do século XX, anteriores à primeira grande Guerra Mundial. Nesse período “América se encuentra sola, prácticamente abandonada, y se ve obligada, en consecuencia, a pensarse a sí misma como algo distinto al resto del mundo y con sus particularidades específicas” (BLANCARTE, 1994, p.11-2)

Em relação ao Brasil e ao possível sentimento dos brasileiros de não pertencerem à América Latina, conforme faz referência Rojo (1996, p.121), manifestações como a música, dentre outras, são fatos “que nos hablan de la tradicional dificultad del Brasil para insertarse en un grupo regional y para sentirse parte de una cultura y de una historia compartidas”. Esta afirmativa revelaria então a dificuldade do Brasil em se inserir na América Latina, ou então, poderia interpretar-se como um “fechamento” dos outros países em relação ao Brasil.

Assim como os argentinos se identificariam com o estrangeiro, para Ribeiro (apud ROJO, 1996, p.123) o brasileiro seria um povo em construção, novo. Através da mestiçagem, teria sido feito o brasileiro, surgindo do encontro de culturas heterogêneas e de situações fundamentalmente marcadas pela dominação.

Quanto à identidade nacional do brasileiro há obras extensas que constituem-se em verdadeiros tratados sobre o assunto. Portanto é muito difícil e complicado fazer uma referência à identidade nacional do brasileiro como algo unificado<sup>9</sup> e inclusive, o termo utilizado por Ribeiro, mestiçagem não indica que a população brasileira a aceite plenamente.

---

<sup>9</sup> Apesar de todo o investimento realizado até recentemente, através da cultura dominante, inclusive através do ensino, na divulgação do mito das “três raças”, como constitutivas da nação brasileira.

Diferentes estudos<sup>10</sup>, a partir da década de sessenta do século XX dedicados à problemática da relação das populações indígenas e afro-brasileira com os colonizadores europeus, têm demonstrado a impropriedade dessa representação que deu sustentação a outro mito, o da “democracia racial”. Seja como for, o que se tem proposto, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), assumindo uma perspectiva crítica, é que “ser brasileiro” é pertencer a um universo cultural marcado pela diversidade apontando para um projeto de sociedade mais democrática, solidária e identificada com os que lutam pela conquista da cidadania plena.

O trabalho aqui apresentado é dividido em três capítulos e está organizado da seguinte maneira:

No primeiro capítulo – **Integração Cultural e o ensino de História no contexto do Mercosul**, apresento algumas considerações sobre alguns processos históricos de integração, ou ao menos a tentativa deles, na América Latina, particularmente no século XX, mas com uma breve referência ao século XIX. Das últimas décadas do século XX, com a criação do Mercosul, aponto as propostas do documento oficial do Mercosul educacional, o Plano Trienal e apresento algumas reflexões e perspectivas resultantes dos seminários de especialistas no Grupo de Trabalho de História e Geografia. Também, historicizo o intercâmbio cultural entre o Colégio de Aplicação e a escola Manuel Belgrano, enquanto uma experiência concretizada antes da implementação do Mercosul Educacional.

No segundo capítulo – **Escola, cultura e currículo e o ensino de História da América Latina no contexto do Acordo de Cooperação**, tomo por base os Relatórios de Pesquisa para falar sobre os currículos de História no Brasil e na Argentina e os currículos de História do Colégio de Aplicação e da Escola Manuel Belgrano, sobretudo no que se refere aos conteúdos de América Latina e como esses conteúdos ora quase desapareceram ora estiveram mais presentes nos currículos ao longo das duas últimas décadas do século XX.

O terceiro capítulo – **História, integração e identidade latino-americana na percepção dos professores brasileiros e argentinos**, está voltado para as representações dos professores de História das duas escolas acerca da identidade, da nação e como isso reflete em sua prática docente. Ao mesmo tempo, para além das

---

<sup>10</sup> Veja-se entre outros, Seyferth (1998), Schwarz (1996) e Silva e Grupioni (1995)

questões curriculares, apresento algumas considerações sobre o Mercosul Educacional e o Grupo de Trabalho de ensino de História e Geografia, na forma como eles são percebidos pelos professores de história. Também, com base nas entrevistas dos professores, apresento um balanço dos dez anos de intercâmbio.

Por último, nas **Considerações Finais**, destaco a importância e a necessidade de trabalhos no campo educacional que buscam trabalhar numa perspectiva cultural. Também, ao retomar questões iniciais do trabalho, faço algumas afirmações, levanto novos questionamentos e aponto possibilidades de novas pesquisas para aprofundar e ampliar a temática central do trabalho.



## CAPÍTULO I

### INTEGRAÇÃO CULTURAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DO MERCOSUL

Neste capítulo aponta-se para as perspectivas de integração no Setor Educacional do Mercosul –SEM, dando destaque para o ensino de História nas discussões no GT de Ensino de História e Geografia. Também, considera-se a importância do Intercâmbio Cultural entre Colégio de Aplicação e Escola Manuel Belgrano enquanto possibilidade de integração no âmbito do Mercosul.

Na sua etimologia, integração vem do grego *integrationem* – é a ação de completar um todo, adjudicando-lhe a parte que lhe faltava. Mas esta ação de completar, muito além da aparente clareza de seu significado, leva a uma grande interrogação: o que envolve essa ação de completar?

Em relação à integração, no campo econômico, que hoje os Mercados Comuns e os Tratados de Livre Comércio vêm realizando, o sentido de completar esse todo é válido para a articulação das diversas economias frente ao mercado mundial. Mas deixa uma grande lacuna para se compreender as relações sociais de hoje.

Enquanto que documentos oficiais do Mercosul, como o Tratado de Assunção, apontam para a questão econômica, um dos principais motivos da criação desse Mercado Comum, observa-se em documentos como o *Plano Trienal para o Setor Educacional*, referências à integração na perspectiva cultural.

Nesses documentos, segundo Saraiva (apud DIAS, REIS e VERÍSSIMO, 2000, p.12) trata-se da “regionalização” dos mercados dos países firmantes. O Projeto Córdoba, nos seus objetivos busca a integração, tendo como inspiração as próprias iniciativas de constituição do Mercosul. Entretanto, as pesquisadoras levantam uma hipótese: “ao propor a identificação e reflexão sobre as semelhanças e diferenças culturais, com vistas à estimulação de uma identidade latino-americana, ressemantiza-se a própria noção de integração” e, dessa forma, ultrapassa-se a questão da “auto-proteção regional”.

## 1. Historicizando a Integração Latino-Americana

Segundo Ianni (1995, p.53-4), a história da mundialização do capitalismo não é recente. O capitalismo se expande continuamente

...pela geografia e a história das nações e continentes, atravessando mares e oceanos. Integra e reintegra progressiva e ciclicamente os mais diversos espaços, as mais diferentes formas sociais de vida e trabalho. Revoluciona contínua ou periodicamente as condições sociais, econômicas, políticas e culturais de povos e civilizações não capitalistas ou não ocidentais. Desde as grandes navegações iniciadas no século XV, até o presente, em fins do século XX, o capitalismo provoca constantes e periódicos surtos de expansão, de tal maneira que se revela simultaneamente nacional e internacional, ou propriamente global.

Não se trata aqui de adentrar na questão histórica da integração do continente americano que nos remontaria, possivelmente, ao período pré-colombiano. Meu interesse em pesquisar a integração concentra-se na última década do século XX, por duas razões: primeiro, por entender que é neste período que oficialmente o Mercosul volta-se para questões do campo cultural e educacional. Segundo, pelo avanço/intensificação do processo de globalização.

No entanto, numa rápida referência às tentativas integracionistas latino-americanas no século XIX, destaco a que foi encabeçada por Simon Bolívar, Francisco de Miranda e Bernardo O'Higgins, chamando a atenção às palavras de Saraiva (1995, p.33) sobre a posição de líderes hispânicos em relação ao Brasil:

Para Simon Bolívar, principal articulador das independências na América do Sul, a integração americana viria pela adoção de republicanismos fortes que controlassem a desordem da transição colonial à independência.(...) O Brasil isolado em sua vastidão, permaneceu quase separado da América Latina na primeira metade do século XIX. Havia desconfiança de Bolívar em relação ao Brasil. O Império, especialmente o reinado de um filho do rei de Portugal – D. Pedro I –, poderia significar a persistência das idéias recolonizadoras da Santa Aliança em território americano. Essas desconfianças se espalharam pelo ideário político das elites criollas da América Latina por muito tempo.

Ainda no final desse século consolida-se o pan-americanismo, instrumento importante do expansionismo americano em todo o continente.

Segundo Arrioga (apud DIAS, 1997, p.78) o termo “pan-americanismo” teria surgido ainda no século XIX, associado com o auge do “panismos” que pretendiam reunir grupos com características lingüísticas, étnicas, religiosas ou culturais comuns”,

embora os Estados Unidos tenham se utilizado do pan-americanismo para intensificar o contato político e o intercâmbio comercial, dentre outros, entre os diferentes Estados americanos.

Em meados da primeira metade do século XX, a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial, na opinião de Saraiva (1995, p.35), trouxe conseqüências:

Por meio do sistema de benefícios e barganhas que herdara da participação brasileira na Segunda Guerra Mundial, o Brasil procurou ser o aliado natural da potência imperial na América do Sul. E isso inibiu, em parte, tentativas de aproximação com alguns países latino-americanos, como a própria Argentina, que manteve uma posição de relativa neutralidade na guerra e no imediato pós-guerra.

Antes do término da Segunda Guerra Mundial, realizou-se no México a “Conferência Interamericana sobre Problemas de Guerra e da Paz voltada para estabelecer bases para reorganizar o Pan-americanismo. Em 1948, a realização da IX Conferência Interamericana, em Bogotá, deu origem à Organização dos Estados Americanos – OEA, de acordo com Dias (1997).

Seguindo as determinações da Carta de Bogotá, dois anos mais tarde é definido no México o Plano Cultural Interamericano.

Esse Plano, proposto pelo Conselho Cultural Interamericano, órgão consultivo da Organização dos Estados Americanos – OEA, tinha por finalidade, segundo Tristão de Ataíde (apud DIAS, 1997, p.86): “promover as relações amistosas e o entendimento mútuo entre os povos americanos, para fortalecer os sentimentos pacíficos que têm caracterizado a evolução americana, mediante o estímulo do intercâmbio educativo, científico e cultural”

Ainda para Tristão de Ataíde (apud DIAS, 1997, p.86-7), o documento define a América como unidade de civilização e pluralidade social e é no interior desses conceitos que o documento busca definir uma identidade para o homem americano:

“ a) a unidade do gênero humano faz com que o homem americano seja antes e acima de tudo universal;

b) a unidade do continente americano faz com o homem americano possua certos traços histórico-psicológicos comuns de norte a sul, de leste a oeste, quaisquer que sejam os diferentes povos e os diferentes países;

c) a variedade do continente americano, tanto racial, como histórica e educativa, faz com que o homem americano seja uma realidade muito complexa, tanto individual como socialmente considerada”

Esse documento considera que um dos grandes problemas do continente americano é o isolamento e o desconhecimento entre as nações. Segundo Dias (1997, p.88) “unidade, diversidade, comunicação e elevação cultural foram os princípios gerais estabelecidos como prioridades para um plano de ação cultural no continente americano. Esses princípios iam nortear a educação, ciências, artes e letras”.

É também a partir de 1946, que surgem organismos que pretendem congregiar as diferentes nações, como a Organização das Nações Unidas – ONU e suas organizações (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Fundo Monetário Internacional – FMI), e outros. Para atender questões específicas da América Latina e Caribe, são criados organismos voltados a atender os interesses desses países, como a Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL, centralizando suas atenções no aspecto econômico.

Na análise de Saraiva (1995, p.35), o modelo nacional–desenvolvimentista do período governado por Juscelino Kubitschek leva o Brasil a se afastar aos poucos dos Estados Unidos, uma vez que “a América Latina oferecia ao Brasil as possibilidades de novas parcerias econômicas e de alguma concertação (sic) política na busca conjunta dos países da região de um lugar ao sol”. Ainda para o autor, a América Latina ‘apareceu para o Brasil’ a partir da década de 60 –e por que não dizer também que o Brasil apareceu para a América Latina?– como uma área de interesse potencial, “o País reanimou, dessa maneira, os debates que vinham se desenvolvendo, desde os anos 50, acerca da criação de organismos multilaterais voltados para a integração, como a Associação Latino-americana de Livre Comércio (ALALC) e, posteriormente, a Associação Latino–Americana de Integração (ALADI)”.

A integração passou a ser um tema importante nas agências das políticas exteriores dos países da região e foi impulsionada pelas idéias geradas pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). Nos anos 80, a crise econômica e a retomada da democracia nos países latino-americanos ajudaram na construção de uma nova possibilidade para a integração regional na América Latina, conforme Saraiva (1995). As discussões tomam novo fôlego, intensificando-se em fins da década de 80 e início da década de 90.

Recentemente, com as mudanças decorrentes do avanço da chamada *globalização*, emergem novas relações. Evidencia-se a derrubada de barreiras

alfandegárias e as alianças entre países para o fortalecimento de suas economias frente ao mercado internacional. Seguindo a tendência dos países europeus que resultou na *União Européia*, a integração latino-americana, que começou a se manifestar mais efetivamente a partir da década de 80, época em que programas como o de *Integração e Cooperação Econômica Argentina – Brasil*, foram postos em andamento, mais tarde servindo de base para o *Tratado de Assunção*, nos anos 90, considerado o documento que oficializa o Mercosul. Avançou-se então, em direção a uma união entre os países do cone sul com base na parceria comercial e econômica. E assim, também o MERCOSUL – Mercado Comum do Sul – constitui-se em mais uma tentativa integracionista.

O nascimento formal do Mercosul, por meio da assinatura do Tratado de Assunção, em 26 de março de 1991, entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, na opinião de Saraiva (1995, p.38), tornou-se um marco na história da integração do século XX.

No entanto, ainda que unidos na latinidade ou na americanidade no sentido de pertencer ao continente americano de colonização ibérica, existia (e talvez ainda hoje exista), de forma generalizada a idéia “do Brasil estar de costas para a América Latina” – e da América Latina estar de costas para o Brasil. Esta idéia, segundo afirmação de Saraiva (1995), permaneceu “forte no imaginário coletivo das elites brasileiras e latino-americanas”. Do mesmo modo Rojo (1996, p.121) destaca: “siempre me ha llamado la atención este común sentimiento de los brasileños de no formar parte de América Latina”. Para o autor, a origem dessa alteridade, da visão dos vizinhos como “outros” deve ser procurada na História.

## **2. O que prescrevem os documentos oficiais do Mercosul Educacional**

O compromisso político assumido pelos países – membro do Mercosul trazia dentre outras coisas a “perspectiva de uma vida mais digna para as populações da região, baseada nos princípios de solidariedade internacional, respeito à diversidade cultural e igualdade de oportunidades” (SOARES, 1998, p.110) e lançou os primeiros desafios para a educação na Região.

Antes de abordar o conteúdo dos documentos do Mercosul educacional farei uma breve cronologia para dar maior visibilidade aos documentos e negociações até os

dias atuais vendo também a trajetória das discussões no campo educacional a partir das ações dos governos participantes do Mercado Comum do Sul – Mercosul.

No âmbito do Mercado Comum do Sul, na década de 90, foram elaborados três documentos que antecederam à implementação do Mercosul em 31 de dezembro de 1994:

6 de julho de 1990 – é firmada a “*Acta de Buenos Aires*” pelos presidentes Carlos Menem e Fernando Collor de Mello. O documento prevê a criação de um mercado comum argentino –brasileiro.

26 de março de 1991 – assinado o “*Tratado para la Constitución de un Mercado Común entre Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay: Mercosur*” conhecido como “*Tratado de Assunção*”. Traça os objetivos da integração no Mercosul.

26 e 27 de junho de 1992 – realizado o Cronograma de Las Leñas, onde foram definidos a estrutura organizacional e também os subgrupos de trabalho.

Em relação a documentos e negociações que deram origem ao chamado Sistema Educacional do Mercosul- SEM, destaco a seguir:

- Dezembro de 1991 – os ministros de Educação dos países membros assinam um *Protocolo de Intenções* que identifica áreas prioritárias para desenvolver ações relacionadas ao processo de integração regional,
- Julho de 1992 – Decisão 07/92. As áreas prioritárias do Protocolo de Intenções tornam-se a base do *Plano Trienal para o Setor Educação do Mercosul* baseado em três programas centrais: formação de uma consciência favorável ao processo de integração, capacitação de recursos humanos para contribuir para o desenvolvimento econômico da região e harmonização dos sistemas educacionais dos países envolvidos,
- Dezembro de 1994 – o *Plano Trienal* é prorrogado por 3 anos. Nesse espaço de tempo tem início o trabalho de adequação dos currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio,
- Junho de 1996 – os ministros de Educação dos países – membro definem áreas de concentração de esforços e de recursos para o período 1997 – 2000 e assinam o documento *Mercosul 2000*.

Considerando que é o *Plano Trienal* o primeiro documento voltado exclusivamente para a educação é preciso destacar mais detalhadamente alguns aspectos.

Em relação aos Termos de Referência para a definição do *Plano Trienal* para o período 1998 – 2000 é mantida e reafirmada a relevância da educação como um fator de integração, onde destaca-se também “sua importância para a promoção do reencontro entre os povos da região em seus valores comuns sem sacrificar sua identidade singular”<sup>11</sup>

### 2.1. Proposta do Plano Trienal 1998 – 2000

Com este documento concluem-se os primeiros dez anos do Setor Educacional do Mercosul – SEM que objetiva aprofundar os trabalhos propostos e iniciados anteriormente e considera duas áreas prioritárias, sendo uma delas o “desenvolvimento da identidade regional, por meio do estímulo ao conhecimento mútuo e a uma cultura de integração”.

Para isso o *Plano Trienal* 1998 – 2000 adota algumas estratégias para desenvolver atividades dos programas e projetos das áreas estabelecidas como prioritárias tais como: a “vinculação das atividades do SEM com os planos nacionais de educação e os processos de reforma e renovação educacionais que se implementam nos Estados Partes e Ações que favoreçam a mobilidade de estudantes, acadêmicos e pesquisadores e o intercâmbio de experiências laborais.

Com o objetivo de favorecer a realização de forma ordenada das atividades do SEM foram traçadas linhas programáticas de caráter indicativo para o triênio 1998 – 2000<sup>12</sup>. Das sete linhas programáticas para a Área Prioritária I “Desenvolvimento da identidade regional por meio do estímulo ao conhecimento mútuo e a uma cultura de integração” traçadas para o triênio, contidas no Plano Trienal vale destacar:

“– Criação de condições que facilitem e promovam a mobilidade de estudantes e professores, por meio da elaboração de programas específicos;

---

<sup>11</sup> Item 2, primeira parte do Plano Trienal. Trecho extraído do texto oficial disponibilizado pelo MEC no seu site na Internet ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br))

<sup>12</sup> Em 2001 foi elaborado um novo documento, a *Decisão no.15/2001*, que *Aprova a Nova Estrutura Orgânica do Mercosul e o Plano de Ação 2001 – 2005 do Setor Educacional do Mercosul*.

- 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;
- Introdução da perspectiva regional na formação de docentes e de administradores educacionais;
- 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;
- Implementação de programas que privilegiem a perspectiva regional na aprendizagem da História e da Geografia”

Em 20 de junho de 1996 no chamado Compromisso de Brasília foi aprovado o documento do *Mercosul Educacional 2000: Desafios e Metas para o Setor Educacional* e nele é dado ênfase à preocupação manifestada pelas políticas educacionais da região e onde também são renovadas as áreas prioritárias.

De acordo com as linhas de ação e com as áreas prioritárias os ministros de educação dos países do Mercosul propõem cinco metas das quais destacamos a duas primeiras. A Meta 1 – “*Compatibilização de aspectos curriculares e metodológicos a partir de uma perspectiva regional*” inclui o desenvolvimento de proposta de metodologia e de produção de materiais didáticos, acadêmicos e pedagógicos para o ensino de História e de Geografia, sempre tomando como ponto de partida a perspectiva regional. A Meta 2 refere-se a “*Intercâmbio de alunos, docentes e pesquisadores*” e contempla a elaboração de programas de intercâmbio estudantil dos diferentes níveis e modalidades de ensino e a promoção e realização de estágios de técnicos, docentes e dirigentes no âmbito técnico-pedagógico.

Com isto observa-se claramente a preocupação dos governos com as questões educacionais que viabilizem uma aproximação regional. Entretanto, percebe-se a complexidade e a dificuldade para tornar efetivas as proposições do SEM.

As sucessivas prorrogações do *Plano Trienal* levam a pressupor uma vontade dos governos em efetivar suas intenções e por isso a insistência mas ao mesmo tempo a



dificuldade em sua realização, considerando a complexidade dos aspectos culturais que envolvem as questões educacionais no âmbito do Mercosul.

Na ata da XVII Reunião de ministros de educação do Mercosul, realizada em 26 de novembro de 1999, consta a importância do ensino de História e Geografia do Mercosul para o fortalecimento da identidade regional e para isso os ministros acordam “adotar as medidas necessárias para agilizar a produção de materiais pedagógicos, acadêmicos e didáticos destinados ao ensino da história e da Geografia do Mercosul”<sup>13</sup>

Além dos ministros de Educação dos países do Mercosul há outros grupos não ligados diretamente ao governo que vêm discutindo as temáticas educacionais no âmbito regional como o *Grupo de Trabalho sobre ensino de História e Geografia no Mercosul*, formado por especialistas dessas áreas de conhecimento dos diferentes países signatários do Mercosul.

Mais recentemente foi constituída no Mercosul uma comissão voltada para a Educação Básica. A *Comisión Regional Coordinadora del Área de Educación Básica - CCRCA –EB* nasceu em Assunção, Paraguai em reunião no período de 9 a 11 de maio de 2001 com a presença de delegados de Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Chile.

Esta comissão, em concordância com os objetivos traçados pelo SEM definiu linhas estratégicas para orientar projetos e ações visando a melhoria da Educação Básica: 1. Pela circulação de conhecimentos (produção e difusão, distribuição e uso de insumos educativos) e 2. Circulação de atores educativos para favorecer o intercâmbio de experiências educativas e culturais.

Dentre os assuntos discutidos nesta reunião, os delegados consideraram a necessidade das escolas interagirem com diferentes atores e instituições sociais “incorporando en lo cotidiano las diversas prácticas y representaciones culturales, así como las problemáticas socioeconómicas y políticas” através de práticas pedagógicas contextualizadas e por uma gestão escolar que auxilie no reconhecimento social da escola enquanto um espaço cultural.

Em relação à cultura, à integração regional e à identidade consta no documento:

Al hablar, se hace referencia a una noción amplia, comprendida no como erudición, como cúmulo de conocimientos, sino como conjunto complejo de relaciones en que los diversos agentes desarrollan

---

<sup>13</sup> dados retirados em 13/07/2000 do site do MEC pelo <http://sicmercosul.mec.gov.br/portugues/forum/v-informacao/ata.shtm>

prácticas y representaciones variadas, poniendo en movimiento un proceso de interacción no linear sino en redes.

A efectos de la integración regional, se considera a las escuelas del MERCOSUR como micro espacios interculturales, donde culturas y identidades regionales puedan constituirse y actuar en el sentido de una efectiva conciencia de integración regional y de sus correspondientes prácticas sociales.

Importa comprender y hacer interactuar las diversas identidades y culturas locales, nacionales y regionales que fortalezcan la identidad de la región en su relación con otros ámbitos económicos, políticos y culturales desde la educación.

Um dos blocos temáticos definidos também faz referência, tal como prescrevem os documentos dos ministros, *“aprendizaje como proceso cultural, Lengua, Historia, Geografía y Cultura”* para a efetivação de projetos e atividades relativos a essas áreas.

Especificamente sobre o ensino de História no contexto do Mercosul, uma incursão no documento resultante do seminário regional de especialistas da área de História e Geografia realizado em Brasília em novembro de 1997, resultou numa publicação organizada por Marilda Marfan editada pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação – MEC-SEF.

Também sobre o ensino de História no contexto do Mercosul, utilizo os textos apresentados no *II Seminario Bienal Sobre Enseñanza de Historia y Geografía*, realizado em 1999 em Montevideú, Uruguai.

Neste trabalho a referência é apenas sobre as discussões dos especialistas da área de História. Apesar do recorte voltado para Brasil e Argentina, considero interessante incluir as contribuições de especialistas de outros países do Mercosul como Uruguai e Chile que trazem informações sobre parte da realidade latino-americana.

## 2.2. O GT de Ensino de História e Geografia no Mercosul: reflexões e perspectivas

Por ocasião do Seminário Regional do GT de Ensino de História e Geografia em 1997, os especialistas da área discutiram e refletiram sobre a trajetória e as perspectivas do ensino de História e Geografia no Mercosul. Falando de diferentes lugares destacaram o desafio para a História (parte do texto que foi analisada) tendo em vista os processos de globalização e regionalização no mundo atual.

Para a especialista argentina Silvia Finocchio (In: MARFAN, 1998, 13), um dos grandes desafios diante do processo de integração regional seria a superação do desconhecimento dos países entre si, não só do Mercosul, mas de América Latina como um todo. Desconhecimento esse que levou a “distorções freqüentemente existentes nas histórias nacionais, gerando preconceitos e hábitos discriminatórios”.

Indagando sobre como a História poderia contribuir para uma democratização de integração cultural, os especialistas presentes no Seminário Regional consideram a necessidade de reconhecer as tensões existentes. Uma delas se refere à relação “nós” e os “outros” e à relação de “nós” “conosco”. Para Finocchio se faz necessário facilitar a comunicação (como forma de superar o isolamento) para poder reconhecer os elementos das diferentes culturas, como forma de contribuição e enriquecimento mútuo. Também a promoção da comunicação através da revisão da interpretação sobre “nós mesmos”, no caso, referindo-se aos argentinos.

José Flavio S. Saraiva, representante do Brasil no evento, também faz referência à necessidade de ampliar as visões históricas em relação aos demais países. Direcionando seu comentário para os aspectos culturais e para os currículos de História, chama a atenção para a visão fechada e nacionalista da história e, nesse ponto converge com o apontado por Finocchio.

Diante da nova realidade da formação de um bloco regional e da necessidade de superar o isolamento, pelo conhecimento do outro, Saraiva faz referência às propostas do Mercosul Educacional para o estabelecimento de conteúdos mínimos, assuntos discutidos desde 1993 nas reuniões de ministros de Educação.

Em 1994, especialistas reunidos em Buenos Aires concordam em montar módulos de História que seriam redigidos pela Comissão Técnica Nacional Argentina do Mercosul Educacional. Entretanto, na XIV Reunião do Comitê Coordenador Regional do Setor Educacional do Mercosul<sup>14</sup>, tais módulos foram avaliados e concluiu-se que não poderiam ser aplicados haja vista a diversidade de sistemas educacionais em cada país do Mercosul, o que além de uma tarefa difícil “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 da discussão”.

---

<sup>14</sup> Comitê responsável por subsidiar e elaborar a agenda para a reunião de ministros de Educação.

O texto desses módulos preparado pelos especialistas argentinos tinha uma forte marca do nacionalismo historiográfico<sup>15</sup>. Foi proposto então, que com base nos conteúdos sugeridos no primeiro seminário dos especialistas, em Buenos Aires, esses conteúdos fossem levados para as discussões em andamento nos países do Mercosul, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O documento resultante das discussões dos especialistas *Para uma História e uma Geografia Regional* foi, na avaliação de Saraiva, mais cauteloso na proposição de conteúdos e discutia a coexistência de diferentes paradigmas.

Esta preocupação seria decorrente de uma possível preocupação em evidenciar um enfoque em detrimento de outro, respeitando as particularidades e a diversidade. Lembrando que inicialmente a proposição de conteúdos unificados ou a imposição de conteúdos comuns poderia incorrer no erro de tornar a história homogeneizadora, tal como nas primeiras décadas do século XX.

Segundo a especialista uruguaia Adela Pereyra, desde há muito tempo circunstâncias históricas conduziram à fragmentação. Esta observação pode estar relacionado com o cunho nacionalista da História, que levou a História da América Latina a praticamente desaparecer dos currículos escolares nas primeiras décadas do século XX, fato ocorrido em países como Argentina e Brasil.

Para o chileno Heraldo Muñoz (In MARFAN, 1998, p.29) a América Latina “é uma região atomizada, dividida, desintegrada e sua historiografia e geografia refletem esta enorme carência de identidade comum e de um projeto político unitário. Predominam na nossa região as histórias nacionais; cada país visualiza-se a si mesmo como ilha, ignorando seus vizinhos ou, em alguns casos, onde houve conflitos fronteiriços, até satanizando-os”.

Elementos referentes à identidade nacional, ao olhar sobre o “nós” e sobre o “outro” são semelhantes em América Latina.

Muñoz (In MARFAN, 1998, p.30) cita Carlos Fuentes cuja opinião é que por ocasião da independência o continente Ibero – americano teria virado as costas para o passado indígena, negro e mestiço voltando o olhar para Europa e assim transformar-se em europeu. Sentimento no qual acreditavam as elites americanas: “acreditavam que

---

<sup>15</sup> A documentação consultada não faz referência a quais seriam esses conteúdos propostos pelos especialistas argentinos

podíamos escapar da terrível maldição de descender da Espanha, de Portugal, dos índios e dos escravos africanos, convertendo-nos em franceses honorários”.

Tudo isso resultou num isolamento que fez com que durante muito tempo, a realidade latino-americana fosse ignorada pela visão nacionalista da história dos países. Um olhar que valorize aspectos culturais e antropológicos esquecidos pelas histórias nacionais que primam pelo enfoque político, administrativo e militar poderia ser uma alternativa para a superação do estranhamento e para a derrubada de estereótipos e preconceitos tão presentes nas histórias dos países latino-americanos.

A integração como categoria de análise histórica não aparece como prioridade na conformação e no desenvolvimento das nações latino-americanas e a história nacional como enfoque principal da História, tem levado a exclusão da História da América Latina nos programas de História. Uma das justificativas para isso seria a representação criada em torno da integração como sendo uma ameaça às identidades nacionais.

Quanto aos países de origem hispânica na América do Sul em relação ao Brasil, Muñoz (In MARFAN, 1998, p.33) considera a herança do Tratado de Tordesilhas, de 1494 como obstáculo histórico para a integração regional, “Tordesilhas condicionou uma geografia, histórias nacionais e conexões físicas na América do sul que deixaram o mundo hispano – americano e o Brasil de costas um para o outro”.

O especialista argentino Alejandro Eujanian (In MARFAN, 1998, p.42) fala à respeito da historiografia dos países latino-americanos onde as pesquisas produzidas em alguns países têm uma perspectiva nacionalista também afirmado por Saraiva e por Pereyra e alerta aos perigos dessa ênfase no nacional. Muito embora Eujanian limite sua apreciação à Argentina, esta pode ser extensiva para outros países: “uma ênfase nos contextos nacionais gera o perigo de induzir a uma certa limitação, já que a mencionada ausência de estudos comparativos, bem como a crise dos grandes paradigmas tendem a reforçar a idéia de que a nossa história é excepcional, original ou atípica, quando comparada ao desenvolvimento histórico de outros países, o que tende a confirmar, ou em todo caso, a se tornar aval dos antigos preconceitos”.

Assim como no Brasil, a decisão por eixos temáticos foi visto como um caminho para a inclusão e discussão de temas de América Latina nos currículos escolares, na Argentina a forma como foram definidos os Contenidos Básicos Comunes - CBCs

também teriam criado condições para a superação do isolamento, conforme análise de Alejandro Eujanian.

Para a brasileira Heloísa Reichel a História ensinada na América Latina de modo geral é eurocêntrica. A produção historiográfica apresenta algumas características do caso brasileiro: um forte viés nacionalista nas historiografias, uma clara separação entre as histórias de colonização hispânica da colonização portuguesa que seria uma das principais dificuldades do Brasil sentir-se parte da América Latina. Esta possibilidade já foi levantada na parte inicial deste trabalho. Uma outra característica apontada pela especialista seria o predomínio da história política que privilegiaria disputas e conflitos, como também destacam Eujanian e Muñoz.

O viés nacionalista que caracteriza a historiografia dos países de América Latina, ao longo do século XIX e início do século XX tinha função ideológica na construção e afirmação dos estados nacionais. No entanto foi no governo Vargas que a História da América foi incluída no currículo o que, segundo Dias (1997), reforçou o projeto nacionalista no Brasil.

Sobre esse viés nacionalista que tinha a função de unificar o Brasil, Reichel (In MARFAN, 1998) cita como exemplo seu Estado, o Rio Grande do Sul, quando coube a Aurelio Porto a organização de documentos que instrumentalizassem a corrente que afirmava que a Revolução Farroupilha nunca tinha sido um movimento separatista<sup>16</sup>.

Atitude semelhante no sentido da afirmação da unidade nacional e do fortalecimento da identidade nacional una e homogênea aconteceu na Argentina durante o governo de Perón, figura marcante das primeiras décadas do século XX e contemporâneo de Getúlio Vargas. Na época, a história nacional foi revista e voltava-se a valorizar o campo, o caudilho e o federalismo. Essa História reproduziu o período colonial na ótica do nativo, do *criollo* estabelecendo o *criollismo* como o berço da identidade nacional, conforme analisa Reichel.

No Brasil, as novas abordagens trazidas pela Nova História nos anos 80, segundo Reichel (In MARFAN, 1998) não teriam conseguido romper com a visão nacionalista da História. Diferentemente desta afirmação, segundo o relatório de Dias, Reis e Veríssimo (2000) a abordagem cultural presente na Nova História condicionou

---

<sup>16</sup> Sobre o assunto veja-se Andrade (1999)

mudanças no campo curricular nacional como, por exemplo, ao incluir América Latina como eixo temático presente na proposta curricular de São Paulo, de 1987.

Enquanto os documentos oficiais das reuniões de ministros apontam para a preocupação dos governos com a questão da integração e com uma identidade regional ressaltando no campo educacional a integração cultural e a produção de materiais didáticos para o Mercosul, as discussões dos especialistas revelam o grande desafio para a educação e para o ensino de História em particular, encaminhando propostas que minimizam o isolamento cultural entre as nações latino-americanas.

Nas discussões levantadas durante o II Seminário Bienal sobre o Ensino de História e Geografia, em 1999, historiadores presentes ao evento como Liliana Cattáneo evidenciam a importância da memória na construção de identidades.

Cattáneo refere-se ao papel de destaque que a História e o ensino escolarizado tiveram na construção de identidades coletivas. Os educadores foram “convidados por el estado a la búsqueda y difusión de las claves de la identidad nacional, que en buena parte se hallaban en el pasado.” Era necessário, segundo a autora, “cidadãos e patriotas”. O foco das atenções da autora é a Argentina onde, até a metade do século XX, teve-se uma visão homogeneizante da História, uma vez que a maior parte das crianças estavam matriculadas nas escolas que pertenciam a uma das esferas de governo, especialmente, a provincial. Essa visão unitária e homogênea levou à construção de uma identidade coletiva com tais características, resultando nos nacionalismos.

Para a historiadora argentina Liliana Cattáneo, hoje as discussões travadas no campo educacional e pelos especialistas em História, fizeram cair o “véu das histórias nacionais artificiais”. Entretanto, adverte, não quer dizer que a verdadeira história das sociedades latino-americanas tenha aflorado e que os preconceitos tenham sido superados. Sobre isso,

tener en cuenta esta circunstancia pondría de manifiesto la dimensión política de una decisión que apunte a consolidar los necesarios intercambios de investigadores y docentes entre los países de la región, que promueva la enseñanza de una historia menos prejuiciosa hacia el otro e insista en la elaboración de libros de textos que abandonen la celebración de las supuestas glorias de la nación y se inscriban en un horizonte más abierto.

Presente ao mesmo evento, a historiadora brasileira Circe Bittencourt fez um levantamento sobre a produção de pesquisas na área de ensino de História na última

década do século XX no Brasil e destaca que o número desses trabalhos têm crescido, entretanto há ainda poucas pesquisas que enfoquem o ensino de História da América Latina e também sobre o Mercosul. Dentre esses poucos estudos realizados sobre a temática do ensino de História da América, inclui-se o trabalho de Dias (1997).

A baixa produção de pesquisas sobre América Latina poderia ter suas raízes em épocas anteriores, quando necessidades mais urgentes levaram a História a priorizar, no caso brasileiro em particular, a discussão de uma identidade nacional.

Para Kátia Baggio, “a necessidade de construir e fortalecer uma identidade nacional brasileira levou muitos historiadores, cientistas sociais e ensaístas a reforçar as diferenças do Brasil em relação aos demais países americanos. Éramos únicos, singulares, particulares: temas recorrentes no discurso de autores do século XIX e primeiras décadas do XX”.

Segundo análise de Baggio, esse distanciamento dos outros países latino-americanos, dado a partir da ênfase nas diferenças, foi incorporado pela sociedade brasileira, fazendo com que o brasileiro não se sinta latino-americano ou então, seja variável em maior ou menor grau, dependendo das circunstâncias e do momento histórico.

“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 (...) Além disso, as relações do Brasil com os países hispano-americanos foram caracterizados, em vários momentos, por desconfianças mútuas”, afirma Baggio.

Para a historiadora brasileira, ainda hoje, o Brasil “oscila entre o sentimento de ser, ou não, parte da América latina”.

Dias e Reis (1999, p.1) acreditam que é através do desenvolvimento de estudos históricos que se possam “apreender algumas imagens que os latino-americanos estruturaram ao longo do processo de formação das respectivas nacionalidades”. Essa apreensão de imagens, para as autoras, teria por objetivo adquirir “uma melhor consciência do ‘nós’ e do ‘outro’, neste contexto sul americano plural na sua diversidade cultural e identitária”.

Considerando que as imagens construídas sobre a nação têm sido também homogenizadoras é necessário ressemantizar as identidades nacionais, como propõem



Dias e Reis (1999, p.2) fazendo “uma verdadeira revisão do processo de constituição dessas identidades no ensino fundamental, na tentativa de conciliar os direitos de igualdade dos cidadãos e os direitos à diferença cultural”

Ainda, tanto a idéia de identidade nacional quanto a idéia de integração cultural “merecem reflexões teóricas, para que se possa recolocar a questão de uma ‘identidade latino-americana’ como uma possibilidade. (DIAS e REIS, 1999, p.2)<sup>17</sup>

### **3. Historicizando o intercâmbio cultural entre o Colégio de Aplicação e a Escola Superior de Comércio Manuel Belgrano**

Enquanto os documentos do Mercosul apontavam para a necessidade de realizar intercâmbios culturais, antes da implementação do Mercosul tinha início uma experiência de intercâmbio entre duas escolas, uma de Florianópolis – Brasil e outra de Córdoba - Argentina.<sup>18</sup>

Em 1992, firmou-se um Acordo Internacional de Cooperação entre o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina e a Escuela Superior Manuel Belgrano da Universidad Nacional de Córdoba.

A fim de estudar as propostas do referido Acordo, foi constituído um grupo interdisciplinar de professores do Colégio de Aplicação voltado à coordenação e elaboração de um projeto visando trocar experiências de caráter teórico–metodológico, pedagógico e administrativo entre docentes e funcionários. Objetivava-se também, a discussão de um intercâmbio cultural entre alunos de ambas as instituições, que desde 1992 realiza-se semestralmente.

---

<sup>17</sup> É nessa perspectiva que Dias, Reis e Veríssimo (2000) elaboraram sua pesquisa *Identidades e Representações...* e cujo Relatório serve de base documental para esta dissertação.

<sup>18</sup> Recentemente, ao final do II Seminário Bienal de História e Geografia, a relatora Marilda Marfan deu destaque aos trabalhos voltados para as práticas de ensino e aos resultados de pesquisas didáticas. Também no Plano de Trabalho Anual do Mercosul Educacional, de fevereiro de 2000, foram propostas nove atividades no âmbito do GT de História e Geografia sendo uma dessas atividades “promover a expansão do *Projeto Córdoba* (intercâmbio de docentes e alunos), em conexão com mais duas ou três escolas de Aplicação”

### *3.1. A experiência entre o Colégio de Aplicação e a Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano*

A partir de uma implementação gradual envolvendo diversas atividades o Projeto, através de negociações e tentativas entre ambas as partes foram iniciadas em 1989.

Em 1992, foi assinado o Acordo Internacional de Cooperação entre o colégio de Aplicação – CA da Universidade Federal de Santa Catarina e a Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano – ESCMB da Universidad Nacional de Córdoba. Conhecido no Colégio de Aplicação como “Projeto Córdoba”, caracteriza-se como atividade de Ensino, Pesquisa e Extensão, como afirmam Andrade e Faria (1998), o Acordo de Cooperação estabeleceu nos dois primeiros artigos os seguintes termos:

“Art. 1 – Ambos os estabelecimentos promoverão com fins pedagógicos e científicos , na medida de suas possibilidades, o intercâmbio de docentes, graduados e estudantes, assim como, o intercâmbio de documentação.

Art. 2 – Ambos os estabelecimentos favorecerão a realização de atividades sob a forma de conferências, seminários, cursos, pesquisas conjuntas, etc.”

Conforme Andrade e Faria (1998, p.688), na necessidade de “ver o outro”, foram estabelecidos objetivos específicos para o Intercâmbio, dos quais destaco:

- “Troca de experiências entre docentes através de discussões de currículos e práticas pedagógicas.
- Realização de cursos extracurriculares de língua espanhola e Cultura Argentina.
- Implementação da disciplina Espanhol no CA/UFSC.
- Realização de cursos extracurriculares de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira, conferências, Seminários e Palestras sobre temas de interesse das instituições envolvidas.
- Viabilização de intercâmbio discente por bimestre ou quadrimestre.
- Realização de encontros discentes, docentes e técnico–administrativos entre as duas instituições.

- Promover o intercâmbio de documentação nos aspectos pedagógicos e administrativos.”

Ainda em 1992, um evento realizado no Colégio de Aplicação envolveu alunos de outros Colégios de Aplicação e do Manuel Belgrano, o “Primeiro Encontro Latino-Americano de Adolescentes ‘Simon Bolívar’”, numa alusão aos 500 anos da América .

De maio a setembro de 1993 houve a primeira experiência de troca de professores de português e espanhol. No segundo semestre realizou-se o primeiro intercâmbio de alunos.

Em 1996, como parte das atividades envolvendo professores realizou-se o curso de Geografia Crítica: questões teórico metodológicas, em Córdoba, com o objetivo de realizar discussões teóricas e metodológicas com professores da área e de disciplinas afins. Naquela ocasião, veio de Córdoba uma professora de Geografia para participar de atividades em sala de aula no Colégio de Aplicação.

Em 1998, realizou-se uma oficina de Filosofia envolvendo professores e alunos do Colégio de Aplicação com a presença de um professor de Filosofia do Manuel Belgrano.

No período compreendido entre 1992 e 2001 foram realizados nove intercâmbios discentes.

No segundo semestre de 1999 houve o primeiro intercâmbio esportivo, nas Olimpíadas das duas escolas.

De 1999 a 2001, as atividades direcionaram-se mais para a pesquisa, oficinas, discussões temáticas e troca de documentação entre as duas escolas.

Em decorrência das particularidades metodológicas e curriculares de cada escola foi estabelecida a duração do intercâmbio em dois meses.

Ao retomar a questão dos currículos e das práticas pedagógicas, Andrade e Faria (1998), ambas professoras do Colégio de Aplicação apontavam para a necessidade de efetivar a discussão dos currículos, previstos no início do Projeto.

Mais tarde, essa necessidade de discutir e desenvolver a pesquisa no campo curricular seria concretizado pelo Projeto *Identidades e representações: um projeto de pesquisa comparada sobre o ensino de História na Argentina e no Brasil*.

Reunindo pesquisadores de ambos países, a proposta desse projeto de pesquisa é de “enfrentar o desafio de diagnosticar a atual situação do ensino de História nos referidos países, com ênfase especial para o ensino de História da América Latina e elaborar uma reflexão sobre o ensino de História que contemple um olhar sobre a construção das identidades locais, nacionais e continental. Ou seja, sobre a percepção do ‘outro’ e do ‘nós’ que estão sendo veiculados na cultura escolar latino-americana”<sup>19</sup>

Os pesquisadores<sup>20</sup>, consideram a História uma das disciplinas fundamentais para a transmissão das representações culturais contendo imagens sobre os contextos sócio-culturais nacionais e regionais. Aproveitam, assim, o momento particular do contexto mundial, para através de um estudo comparado buscar a compreensão do papel dessas representações no conhecimento escolar, com vistas à reelaboração de imagens e de identidades que ultrapassem os estereótipos e preconceitos tradicionais presentes no ensino de História.

Com a referida pesquisa, os autores pretendiam:

- “- compreender o conteúdo das representações e das identidades veiculados na cultura escolar, através da experiência dos alunos argentinos e brasileiros que participam do intercâmbio, e das análises dos conteúdos, abordagens, metodologias e fontes presentes no ensino de História em ambos países;
- comparar os espaços outorgados aos conteúdos americanos nos currículos dos países acima referidos e fundamentar a importância que tem o ensino de História da América no contexto do Mercosul;
- pensar em uma proposta curricular para trabalhar a História da América que seja aplicável simultaneamente nas instituições de ensino na Argentina e no Brasil;
- contribuir para nos conhecermos mais e melhor, cobrindo a escassez do saber escolar crítico sobre este ensino em nossos países, reforçando (por este meio), as relações de cooperação e intercâmbio acadêmico entre os dois países.”

Para alcançar os objetivos propostos, a metodologia do projeto voltou-se para quatro atividades:

---

<sup>19</sup> projeto de pesquisa aprovado pelo FUNPESQUISA em 1999

<sup>20</sup> a equipe brasileira participante do projeto, na época, era de professores de História do CA. Atualmente essa equipe conta com pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento e de outros setores da Universidade: Profa. Dra. Ma. de Fátima Sabino Dias (coord.), UFSC/CED/MEN; Profa. Ms. Marise da Silveira Veríssimo, UFSC/CED/CA; Profa. Dra. Ma. José Reis, Pesquisadora do NIPEH e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC. A equipe argentina é composta pelos professores Susana Ferreyra, UNC/ESCMB; Dante Bertone, UNC/ESCMB e Griselda Osório, UNC/ESCMB.

Atividade 1 – análise das representações elencadas nos relatórios de intercâmbio no período 1992 – 1998;

Atividade 2 – análise de currículos e programas de História no dois países no período 1985 – 1995, período correspondente às pós-ditaduras militares nos dois países e também levando em conta os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e os Conteúdos Básicos Comunes – CBC além das mudanças e permanências no ensino de História decorrentes das reformas educacionais;

Resultados preliminares da pesquisa apontam para a necessidade de se ver a escola como forma institucionalizada de transmissão da cultura e parte integrante do processo de produção de representações. Relatos dos alunos que participaram do intercâmbio dão alguns exemplos das representações orais e gráficas que evidenciavam os estereótipos existentes<sup>21</sup> são transcritos na referida pesquisa:

- 1) de um aluno argentino residente no Brasil, que frequentou o Colégio de Aplicação: ‘O Brasil não é um país sério; os brasileiros não são espertos como os argentinos; os brasileiros são mais liberais, só gostam de praias, surf, bares e agito; as pessoas são feias, são mais calorosas, mais humanas; Brasil é samba; é um país de mulheres sensuais (mulatas); brasileiro não gosta de trabalhar, só quer saber de se divertir’
- 2) os brasileiros pensam em relação aos argentinos: ‘são prepotentes e arrogantes; são mais politizados, gostam de se mostrar, falar alto; os argentinos amam seu país’
- 3) de uma aluna brasileira intercambista: ‘os argentinos são pessoas extremamente calorosas. Ao menos os que tive contato me receberam muito bem. Em troca aqui no Brasil, se nos deparamos com um argentino (o que não é nada difícil no verão) não perguntamos nada sobre o país dele. Na realidade nada sabemos e nem nos interessamos por esse país que é nosso vizinho. Outro aspecto lindo, é que é um povo que luta pelos seus direitos...’(p. 6)
- 4) De um aluno intercambista argentino: ‘(...) eu pensava que no Brasil não tinha nada sério. Que era só praia e surf e festa e férias, e eu vi que é tudo normal. Tem aulas como nós, eles trabalham, não vão sempre à praia, é tudo normal’.(p. 7)

As reflexões apontadas por esses pesquisadores estão em consonância com as discussões que vêm acontecendo em torno da identidade. Os estereótipos aqui apresentados parecem estar completando o que referi no início deste trabalho: o fato dos países estarem de costas um para o outro, principalmente por carregarmos pré-conceitos em relação ao “outro” e que permeiam todos os segmentos sociais. Neste sentido, o papel da escola, enquanto transmissora da cultura dominante, ganha destaque por ser ela, muitas vezes, fator importante na percepção do “nós” e os “outros”.

Numa avaliação do Projeto Córdoba, levantou-se a necessidade de aprofundar pesquisas na área de ensino. Um dos projetos apresentados “Identidades e Representações : um projeto de pesquisa comparada sobre o ensino de história na Argentina e no Brasil, teve início em 1998<sup>22</sup>.

Reunindo em diversos encontros os professores de História do Brasil e da Argentina propuseram-se elaborar um diagnóstico do ensino de História da América em Brasil e Argentina, do período de 1985 a 1995 com os seguintes objetivos:

- “Compreender o conteúdo das representações e das identidades veiculados na cultura escolar, através da experiência dos alunos argentinos e brasileiros que participam do intercâmbio, e das análises dos conteúdos, abordagens, metodologias e fontes presentes no ensino de História em ambos países;
- Comparar os espaços outorgados aos conteúdos americanos nos currículos dos países acima referidos e fundamentar a importância que tem o ensino de História da América no contexto do Mercosul;
- Pensar em uma proposta curricular para trabalhar a História da América que seja aplicável simultaneamente nas instituições de ensino na Argentina e no Brasil;
- Contribuir para nos conhecermos mais e melhor, cobrindo a escassez do saber escolar crítico sobre este ensino em nossos países, reforçando (por este meio), as relações de cooperação e intercâmbio acadêmico entre os dois países”<sup>23</sup>.

A pesquisa foi dividida em duas etapas, a primeira delas, propunha-se a refletir sobre a trajetória do ensino de história da América Latina nos dois países através do estudo de programas, currículos e material didático produzido nos dois países. Na segunda etapa, a intenção era pensar as imagens que os alunos brasileiros e os alunos argentinos construíram sobre a história dos dois países e o seu papel dentro do intercâmbio utilizando relatórios do próprio intercâmbio, falas dos alunos, dentre outros.

O relatório de pesquisa da equipe brasileira foi elaborado pelas professoras Ma. de Fátima Sabino Dias, Maria José Reis e Marise Veríssimo. Esse relatório de pesquisa

---

<sup>21</sup> os estereótipos transcritos aqui referem-se a percepções dos alunos brasileiros e argentinos. Fazem parte Relatório de Pesquisa “História comparada nas fronteiras do Mercosul: uma experiência entre instituições de ensino brasileiras” e argentinas, elaborado por Dias, Reis e Veríssimo. (2000)

<sup>22</sup> Os outros projetos foram: “O lugar do ‘outro’ pelo viés da globalização” e “Visões do nacional: contrastes em Lima Barreto, Mário de Andrade e João Ubaldo Ribeiro”.

<sup>23</sup> Informação retirada do texto de DIAS e REIS Identidades e Representações, apresentado no 2º Seminário Regional do GT de História e Geografia do Mercosul.

constitui-se num diagnóstico do ensino de História da América e da História nacional em Brasil e Argentina.

Conforme o relatório foram realizadas quatro atividades:

1 – Análise das representações apresentadas nos relatórios do período 1994-1999, produzidos por professores e por alunos.

2 – Análise dos currículos e programas de História do Brasil no período 1985-1995.

3 – Sistematização das análises obtidas no *corpus* documental.

4 - Reuniões com alguns pesquisadores envolvidos na pesquisa.

Até aqui procurou-se trazer alguns dados e informações acerca do que vem se processando no Mercosul Educacional. Tendo este setor agendas diferenciadas para Reuniões de Ministros e para Grupos de Trabalho, possivelmente haverá outros documentos produzidos mais recentemente e não contemplados neste trabalho.

Quanto ao Intercâmbio cultural e a pesquisa realizada pelas equipes brasileira e argentina, tomo por base o Relatório de pesquisa dessas equipes, especialmente sobre a atividade 2, para fazer algumas incursões sobre currículo tendo como contexto o Acordo de Cooperação entre Brasil e Argentina.

## CAPÍTULO II

### **ESCOLA, CULTURA, CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA NO CONTEXTO DO ACORDO DE COOPERAÇÃO**

No interior da cultura, entendida aqui nos termos propostos por Geertz (1989) de uma teia de significados em que o homem está amarrado, há um permanente dinamismo, uma permanente construção sócio-histórica “fruto de confrontações de grupos com interesses econômicos, culturais, políticos, militares e religiosos específicos. Por isso, tampouco podemos analisar escolas e colégios como instituições isoladas, sem ligações diretas com o contexto econômico, cultural, político, militar e religioso no qual estão inseridas” segundo afirmação de Santomé (1998, p.109).

Nesse sentido, não é possível ignorar a escola enquanto segmento da sociedade que tem assumido ao longo da história um papel importante na transmissão cultural em estreita relação com a identidade do professor. Como elemento importante da cultura escolar, o currículo é na proposição de Forquin (1993) um conjunto de conteúdos, tanto cognitivos quanto simbólicos, que depois de organizados, “normalizados”, conforme imposições didáticas constituem o objeto de transmissão deliberada no contexto da escola. A maioria dos professores entrevistados fizeram referência aos conteúdos de América Latina e discutiram a disciplina de História na sua escola. Portanto, discutir os conceitos que interessam neste trabalho, como identidade e integração, implica em fazer uma breve incursão no currículo.

Sobre o envolvimento tanto da escola quanto do currículo na realidade social Moreira e Silva (1997, p.8) consideram o currículo um artefacto social e cultural e por isso ele não é um elemento “inocente e neutro da transmissão desinteressada do conhecimento social. Assim, “o currículo está implicado em relações de poder (...), transmite visões sociais particulares e interessadas (...), produz identidades individuais e particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”



Focalizando o aspecto cultural do currículo, este constitui-se numa forma institucionalizada de transmissão da cultura de uma sociedade e esta visão da teoria educacional tradicional é mantida pela teoria crítica porém, sendo mais abrangente que a noção de cultura da teoria tradicional, a teoria crítica, além do sentido político, traz consigo um sentido antropológico, pois enquanto campo de produção simbólica traz a idéia do contexto no qual circulam e se entrelaçam modos de ser, de viver de uma determinada sociedade.

Contrastando com a visão tradicional da relação currículo e cultura para Moreira e Silva (1997) na tradição crítica o currículo é entendido como “terreno de produção e criação simbólica, cultural”. Com isso a educação e o currículo “são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações”.

É preciso ressaltar que o currículo não é estático, engessado, ainda que assim possa parecer num olhar mais descuidado, mais superficial. Há, por exemplo, as propostas oficiais que orientam para determinados conteúdos. A esse currículo Sacristán (1998, p.104) chama de currículo *prescrito*, decorrente de regulações determinadas: “em todo sistema educativo (...) existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória”. Ainda para este autor, “a história de cada sistema e a política de cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para outro”.

Se por um lado se faz necessário essa prescrição para atender determinadas necessidades, ao afirmar que o currículo carrega também um certo dinamismo, quero apontar para as aberturas, para uma possível utilização mais livre e adequada às diferentes realidades culturais e para as diferentes necessidades pessoais de cada professor.

Sobre essas necessidades pessoais de cada professor, Sacristán (1998, p.105) entende que há um currículo *moldado pelos professores*:

O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-texto, etc. independentemente do papel que consideremos que ele há de ter neste processo de planejar a prática, de fato é um ‘tradutor’ que intervêm na configuração dos significados das propostas curriculares. O plano que os professores fazem do ensino, ou o que entendemos por programação é um momento de especial significado nessa tradução.

Os professores podem atuar em nível individual ou como grupo que organiza conjuntamente o ensino. A organização social do trabalho docente terá conseqüências importantes para a prática.

Na última grande reforma educacional ocorrida no Brasil, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, Lei 9394/96, foram definidos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Na Argentina, que passou por processo semelhante de reforma educacional, a promulgação da Ley Federal de Educación n. 24.195/93 trouxe posteriormente a definição dos Contenidos Básicos Comunes – CBC. Em ambas realidades há orientações para os currículos, e com isso não se caracterizando em modelos fechados, únicos. Isto pode ser justificado pela teorização educacional crítica quando considera que “não existe *uma* cultura da sociedade unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada” (MOREIRA e SILVA, 1997, p.27).

O currículo é um campo de luta, afirmam Moreira e Silva (1997, p.28), um terreno ativo “de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

Considerando também que as disciplinas escolares são parte integrante do currículo e portanto da cultura escolar, a opção pela História não só permite incluí-la nas reflexões educacionais relacionadas com a cultura, como também reafirma o seu caráter indissociável quando se avalia a escola, como afirma Forquin (1993).

Ainda para Forquin (1993, p.12) o significado da cultura no âmbito educacional é de “um patrimônio de conhecimento e de competências, de instituições, de valores, de símbolos, constituídos ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular” que estão no interior das entrevistas realizadas e que ajudam na compreensão dos conceitos escolhidos neste trabalho, na sua relação com a história nas duas escolas.

Tanto Argentina quanto Brasil passaram na última década por mudanças no campo educacional, com a promulgação de novas leis de ensino, como citado anteriormente. Tais mudanças desencadearam alterações nos sistemas de ensino e nos currículos escolares<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, podem ser encontrados com facilidade nas escolas, bibliotecas, Secretarias de Educação. Os Contenidos Básicos Comunes – CBC, podem ser encontrados no site do Ministério da Educação da Argentina.

Percebi nas entrevistas que tanto os professores argentinos quanto os professores brasileiros concebem PCNs e CBCs como norteadores para o ensino e não um receituário a ser seguido, prescrito, nos termos de Sacristán (1998).

### **1. Os currículos nacionais e os programas de História nas duas escolas: entre o prescrito e o vivido**

Os PCNs no Brasil e os CBCs na Argentina têm por objetivo dar orientações para trabalhar os conteúdos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Embora sendo de âmbito nacional sua utilização pode variar conforme a especificidade da escola.

No caso do Colégio de Aplicação e do Manuel Belgrano, escolas que gozam de certa autonomia curricular, a intenção, com esta pesquisa, foi compreender a relação entre o nacional e o local, entre o externo (PCNs e CBC) e o interno (programas escolares), bem como as diferenças e semelhanças entre as propostas nacionais.

Ao serem indagados sobre os PCNs, dentre os professores brasileiros um professor disse não ter conhecimento muito profundo sobre as mudanças curriculares operadas em nível nacional, tendo esse professor uma preocupação e um conhecimento maior do currículo do colégio.

Uma professora brasileira emitiu seu parecer sobre os PCNs de História considerando-os interessante, principalmente pela abertura para trabalhar diferentes linguagens, bem como por trazer questões interessantes sobre o “olhar sobre o outro”, entendido como respeito às diferenças e, também, de que forma “essas diferenças contribuem no olhar plural sobre as culturas”.

Para essa mesma professora esse seria um dos pontos fortes dos PCNs e ressalta a dificuldade de trabalhar numa perspectiva plural, quando ainda hoje, os conteúdos de História carregam estereótipos, e reconhece:

“o PCN de História traz algumas questões bem interessantes sobre o olhar sobre o outro. O respeito ao outro, no sentido do respeito às diferenças. Quando a gente trabalha integração é nessa perspectiva (...) Não é simples, também. Acho que é uma construção, porque a gente trabalha com estereótipos, com preconceitos que são construídos dentro da própria sociedade, por interesses políticos, econômicos...”

Outro aspecto importante foi citado por uma outra professora brasileira e refere-se à representação que professores fazem sobre os PCNs de algo que veio para conspirar contra os professores. Essa representação apresentada pela professora brasileira, chama a atenção para a barreira de defesa que alguns professores criam em relação ao que vem do governo. Em decorrência disso, haveria dificuldades em avançar nas discussões em torno da compreensão e utilização dos parâmetros curriculares. Os trechos a seguir são exemplos dessas representações:

“os professores do Colégio de Aplicação (...) precisam se ‘desarmar’ também um pouco mais com relação aos PCNs, porque a tendência é rejeitar o que vem do governo”.

“alguns professores começam a discutir PCNs e lá vem o neoliberalismo, lá vem globalização, lá vem o golpe do governo. Então, aí não dá pra discutir...”

Isso, segundo a professora brasileira, não estaria dando espaço para uma discussão mais pontual voltada à inclusão de temáticas latino-americanas ou ao emprego de abordagens temáticas, por exemplo. O que se percebe é que cada escola está mais preocupada com as suas questões curriculares e, para tais questões, contam com uma certa autonomia.

Ao constatar a pouca influência dos PCNs e CBCs nos currículos das escolas aqui referidas, no Brasil e na Argentina, respectivamente, buscou-se entender, através da fala dos professores de cada escola como os conteúdos de América Latina vêm sendo incluídos e as abordagens utilizadas para tal.

Embora o recorte deste trabalho esteja na década de 1990, haja vista as mudanças curriculares nacionais dos últimos anos, em alguns momentos foi feito um recuo no tempo para melhor compreender mudanças e/ou permanências curriculares nas escolas objeto desta pesquisa.

Na escola Manuel Belgrano, embora os professores não tenham feito referência a situações semelhantes às citadas pelos professores brasileiros- o que pode levar a presumir que não houve dificuldades na aceitação ou compreensão dos CBCs - ressaltaram que essas mudanças curriculares em nível nacional pouco têm afetado a proposta da escola. Em relação à proposta nacional, os CBCs, houve apenas uma revisão bibliográfica.

Sobre as mudanças curriculares sabe-se que a escola Manuel Belgrano faz parte de um plano piloto da universidade e portanto, tem um programa de História diferenciado das demais jurisdições de Córdoba (em nível provincial) e do programa em nível nacional. A proposta curricular desta escola é experimental e autônoma.

É fato também que o “ajuste” de conteúdos no Manuel Belgrano deu-se inversamente ao que geralmente ocorre, uma vez que o Belgrano influenciou mais os conteúdos provinciais que os conteúdos provinciais possam ter influenciado o Belgrano, segundo informou uma professora argentina.

Como três professores da escola fizeram parte da equipe que elaborou o currículo de História para a província de Córdoba, uma professora argentina acredita que por essa participação houve uma influência forte da escola na proposta provincial.

“ el Belgrano incidió más en esos contenidos que los contenidos esos en el Belgrano”

### *1.1. Os currículos e programas de História no Brasil e na Argentina: diagnóstico traçado pelo Relatório de Pesquisa*

O recorte temporal escolhido para a realização do estudo está relacionado com o fim da ditadura militar no Brasil, na década de oitenta, momento em que diversos setores discutiram as políticas educacionais, novas propostas curriculares e novos programas de História.

Segundo aponta o relatório “as condições políticas e culturais desse período exigiam mudanças nas condições de trabalho do professor”, ao mesmo tempo as novas tendências no campo da História estimularam reflexões sobre novas temáticas de ensino e assim promoveram uma reavaliação no ensino de História. Os novos caminhos delineados conduziam a um trabalho na perspectiva marxista e outros ao trabalho com eixos temáticos.

São destacados no relatório duas propostas: uma no período 1985 – 1987 a proposta feita por São Paulo voltada para uma História mais temática, aproximando a historiografia francesa à nova historiografia inglesa; outra proposta, de 1986 formulada por Minas Gerais, fundamentava-se na teoria marxista, na perspectiva da evolução dos modos de produção. Essa periodização se faz presente no programa mineiro de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série.

### *1.1.1.O espaço da História da América e a História Nacional nos programas brasileiros e argentinos*

No programa mineiro, a História do Brasil e fragmentos da história da América aparecem como estudos de caso. Na 7ª série o processo de independência latino-americano e a independência do Brasil aparecem na unidade sobre a Crise do Sistema Colonial. Nas outras séries o fio condutor do processo histórico é a visão eurocêntrica que articula a periodização tradicional da História geral “(p.25). Com isso, mantém-se a linearidade e a visão eurocêntrica que se criticava.

A proposta curricular de São Paulo adquire características muito diferenciadas das demais propostas curriculares desde 1931 com a Reforma Francisco Campos. Nessa proposta a História da América ganha espaço significativo, rompendo com a visão eurocêntrica e buscando articulá-la com a História Mundial, o mesmo ocorrendo com a História do Brasil.

O tema central, a terra, leva a propor uma discussão sobre o uso que dela fazem os diferentes grupos humanos e as questões postas orientam para subtemas, rompendo assim com a visão marxista dos modos de produção e com o quadripartismo francês<sup>25</sup>. Essa periodização é substituída por temas e a ênfase recai nas noções de tempo contemplando diferenças/semelhanças, permanências/mudanças.

Com isso, informa o relatório, os temas propostos de 6ª a 8ª série articulam a História do Brasil “inserindo a História da América, tendo como pano de fundo alguns componentes da história européia” (p.26). Na 6ª série, em que são inseridos conteúdos da América, aparece o modo de vida das comunidades indígenas e num segundo momento, o contato destes com os europeus. Depois, o estudo dos sistemas produtivos no período colonial na América e as diferenças e semelhanças entre os mesmos, seguindo para um estudo das mudanças e permanências na construção dos Estados Nacionais havendo um destaque do processo de imigração. Tais temas referem-se à História da América antes da chegada dos europeus até o século XIX.

Em relação aos períodos do século XX, a proposta contempla os avanços do capitalismo dividido em dois momentos: Primeira Guerra Mundial, Crise de 1929 e divisão do mundo em dois blocos (capitalista e socialista). A História do Brasil aparece numa relação local – nacional, considerando o local a partir do lugar onde o aluno está

---

<sup>25</sup> refere-se à divisão em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

inserido. Assim, a 8ª série apresenta uma História do Brasil desarticulada da História da América.

Nessa proposta há alguns poucos estudos de caso referentes à realidade americana como, por exemplo, as revoluções mexicanas, civilizações pré – colombianas.

No programa de história da América, referente à década de 1950 há ênfase na História político – administrativa das colônias, particularmente questões de limites e expansão territorial das mesmas.

Os temas que versam sobre América desaparecem quase por completo dos programas de História durante a ditadura militar, reintroduzidos nos anos 70 nas escolas de ensino médio do Estado de São Paulo. Segundo Bittencourt (apud Dias et al, 2000: 28) “houve uma ausência de análise das realidades específicas dos diversos países, de seus conflitos de classes, da relação Estado/Sociedade, da cultura”.

Na década de 1980 volta-se para uma periodização tradicional e os conteúdos de América aparecem de forma secundária, em meio aos conteúdos de História Geral e da História do Brasil.

Enquanto que os pesquisadores brasileiros estabelecem uma relação entre mudanças curriculares nacionais na década de 1980 com o ensino de história no Colégio de Aplicação, o relatório da equipe argentina traz algumas considerações em nível mais epistemológico diferente, portanto, da análise feita pela equipe brasileira. O relatório pesquisadores argentinos aprofunda mais a análise no ensino de História no Manuel Belgrano.

O período analisado (1985–1995) é inicialmente marcado pela ‘refundação’ institucional uma vez que durante o período das ditaduras militares no governo o Manuel Belgrano sofreu processos de expulsão e exílio de professores, queima de livros de sua biblioteca, desaparecimento de alunos e ex-alunos e ainda a intervenção militar na direção da escola. Foi preciso recompor a escola na sua cultura institucional.

Segundo informa o relatório, atividades como o trabalho em equipe e a cooperação entre os pares permaneceram quase inalterados mas o exercício crítico da reflexão epistemológica, principalmente nas Ciências Sociais, tinha enfraquecido. O retorno dos professores afastados pela ditadura, exilados principalmente no México,

trouxe a intenção de incorporar conteúdos de América Latina, isto é, havia uma intencionalidade movida por questões pessoais.

Pela análise da equipe argentina, nessa intenção de incorporar conteúdos de América Latina, coexistiam duas questões:

“por un lado una postura política: la voluntad de construcción de una identidad latinoamericana como potencial liberadora, y por outro, la idea de la identidad latinoamericana como un constructo teórico que permita analizar cabalmente los modelos políticos y económicos de la región, valorando similitudes y diferencias”. (p.29)

Na análise feita pela equipe argentina os temas de América Latina têm se caracterizado por descontinuidades profundas. Tal afirmação é justificada no relatório pela citação de Lanza: “el proceso de transmisión de contenidos propuestos desde los sectores hegemónicos que aseguraron la lealtad al Estado Nacional, fue simultaneo a la transmisión de una imagen deteriorada de la historia de América Latina y revalorizada respecto del mundo europeo”. Esse panorama tende a mudar a partir da segunda metade do século XX, possivelmente motivado pela Segunda Guerra Mundial, conduzindo a uma revisão dos conteúdos para uma tendência americanista.

Uma informação importante contida no relatório refere-se à representação que era feita de América Latina durante a ditadura militar de 1976 a 1983, a de considerar a América Latina como espaço de adestramento e/ou doutrinação dos grupos “subversivos”<sup>26</sup>.

Com a reabertura democrática se inicia também uma revisão da perspectiva regional nos programas de história na Argentina. A reafirmação da necessidade de reconhecer o país como parte da América Latina veio a ser efetivada por ocasião do *Congreso Pedagógico Nacional* (1987 – 1988). Nesse documento há destaque para as questões culturais e identitárias (pessoal, nacional e latino-americana).

Mas apesar de tais discussões e intencionalidades do último governo na transição para a abertura democrática, segundo Lanza essa intencionalidade de inclusão e discussão de temas de América Latina em 1991 ainda não tinha promovido mudanças nos programas de História. Entretanto, essa intencionalidade e análises feitas contribuíram para formular a proposta de mudanças no sistema educacional,

---

<sup>26</sup> Estas informações dos relatores estão contidas nos documentos do Ministerio de Educación Nacional “Nuestro enemigo: la Subversión” e Circular 19 el 27/2/81 “El terrorismo en la Argentina” citados por



concretizadas na Ley Federal de Educación 24195/93 e na definição dos parâmetros curriculares nacionais – os CBCs, que posteriormente serviram de base para a proposta das províncias como Córdoba.

### *1.1.2 .Os programas de História no Colégio de Aplicação 1985 – 1995*

Os dados coletados estão organizados em dois períodos: o primeiro deles de 1985 a 1990 e o segundo de 1991 a 1995.

No primeiro período há no Colégio de Aplicação um predomínio da concepção tradicional de História tendo o quadripartismo como linha norteadora dos programas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries sem uma mirada sobre as sociedades americanas. Quando aparecem temas de América, estes servem fazer ligação entre os conteúdos da História da Europa, como exemplo, a “Expansão Marítima e Comercial Européia” e o “Renascimento”.

Entretanto, segundo aponta o Relatório, há registros de práticas de alguns professores que propunham alternativas e incluíram América deslocando-a do enfoque eurocêntrico. O relatório cita uma experiência na 7<sup>a</sup> série em que o objetivo era “analisar a conjuntura européia entre os séculos XV e XVIII e a sua relação com o processo de dominação cultural nas Américas, tentando buscar no passado latino-americano, a compreensão da realidade sócio – político – econômica atual” (p.29)

Outras inovações efetivadas por professores referem-se à História do Brasil, abrindo espaços para temas de história local.

No segundo período analisado, a concepção de História é mais pautada nos Modos de Produção. Na análise das relatoras há uma definição da linha teórica que se aproxima à proposta de Minas Gerais. Propondo “interpretar a História como um processo resultante da ação humana possibilitando ao aluno a compreensão da sociedade contemporânea na qual está inserido. Buscar as origens, a formação, a consolidação e as alternativas de superação do sistema capitalista” (p.29), os conceitos marxistas de análise passam a ser mais empregados. Mas a perspectiva de análise em relação a América continua sendo a matriz européia, informa o relatório. Para as relatoras é por essa razão que os conteúdos sobre América são incluídos ou excluídos ocasionalmente pelo ensino de História.

Dos avanços, comparando os dois períodos, segundo o relatório, em 1991 o programa de 8ª série não continha nenhuma unidade (de um total, de sete) relacionada à América Espanhola. Em 1994, na mesma série, de três unidades uma é dedicada à Europa e as outras à América.

Concluem as relatoras acerca dos programas de História do Colégio de Aplicação que “oscilando entre uma história mais tradicional e as novas alternativas propostas pelo campo historiográfico, o ensino de História no colégio ora rejeitou ora incluiu os conteúdos americanos, predominando uma ênfase nos aspectos externos a partir dos conteúdos de história dos países europeus colonizadores” (p.30)

A segunda parte do relatório contém a análise sobre o ensino de História e os currículos de história realizados pela equipe argentina.

### *1.1.3. Os programas de História na Escola Manuel Belgrano*

As incorporações teóricas, resistências e continuidades estão presentes nos programas de História de 4º a 8º ano da Escola Superior de Comércio Manuel Belgrano.

O plano de estudos da escola Manuel Belgrano, exceto algumas modificações, é o mesmo desde 1970. Esse plano estabelece um programa de oito anos cursado por alunos a partir do que corresponderia à quinta série do ensino fundamental saindo da escola após os oito anos previstos para o curso, com duas formações: Bachiller<sup>27</sup> e Perito Mercantil<sup>28</sup> com orientação em Ciências Sociais ou Ciências Naturais.

Os conteúdos de História são distribuídos nos oito anos sendo que a Pré-história, história Antiga e Medieval são trabalhados conjuntamente com conceitos antropológicos e geográficos numa disciplina específica: Formación Científico Social, nos três primeiros anos que correspondem ao Ciclo Inicial. A disciplina Formación Histórica é mantida em todos os anos da escola e se inicia a partir do quarto ano terminando em oitavo ano. Mas decorrente de uma reestruturação interna a partir de 1991 o oitavo ano não tem mais a disciplina.

Na análise da equipe argentina o período 1985 – 1986 é considerado de transição. Sendo que no ano de 1985 os programas do Manuel Belgrano mostram uma

---

<sup>27</sup> título outorgado a quem cursou estudos de bachillerato. Corresponde ao ensino médio que habilita o aluno a continuar os estudos universitários ou cursos profissionalizantes.

<sup>28</sup> Título outorgado a quem cursou o ensino médio em escolas de comércio.

predomínio do enfoque da história política tradicional, caracterizado na Argentina por “una historia que rechaza etiquetas clásicas, que se pregunta mas acerca **del qué y el cómo** de los hechos históricos según la simple cronología **sin plantearse los por qué**” (p.31). Com isso há uma visão eurocêntrica. E a América Latina aparece relacionada à História européia. Nesse ano de 1985, dos oito anos dois são dedicados à História Nacional. Em 1986 mantém-se esse enfoque mas é incorporado um olhar sobre a América Latina no oitavo ano, vinculada à História Nacional.

Há nos programas da escola um período de transição de 1987 a 1991 marcado pela coexistência de posicionamentos inovadores e tradicionais.

Nesse período, já em 1987, em quarto e quinto ano, há presença de um enfoque conceitual e problematizador em que América Latina é o eixo de análise. São também considerados os processos europeus porém, no sétimo e no oitavo ano, para analisar a História Nacional o enfoque tradicional é mantido. Conforme a análise dos relatores argentinos “podríamos sostener que es evidente la resistencia al cambio que se muestra especialmente vinculados a los contenidos de Historia Argentina”.(p.32)

No último ano desse período de transição poucas mudanças foram percebidas, apenas sendo incorporada no sexto ano uma análise da história argentina como um caso em América Latina, priorizando-se os processos políticos, econômicos e sociais. Para o sétimo ano manteve-se o enfoque político no programa de História Argentina do século XX.

Na segunda etapa de análise da equipe argentina considera-se um enfoque renovado e problematizador a partir de 1992. É a partir desse ano que no Manuel Belgrano rompe-se com a visão da História tradicional e propõe-se de quarto a sétimo ano uma História problematizadora conceitual a partir de eixos organizadores, em que América Latina se faz presente no quarto ano, no período pré-hispânico e colonial e em quinto ano, através da história comparada do capitalismo no século XIX. No sétimo ano há o abandono da história argentina tradicional e passa-se ao enfoque da Nova História Política.

Não há maiores mudanças até 1995, quando se dá prioridade à análise interna dos currículos, caminhando para mudanças no plano de ensino da escola, que veio a ser aprovado em 1999 pelo Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba e implementado a partir do ano 2000.

Observa-se na forma e no conteúdo das duas partes do relatório (a elaborada pela equipe brasileira e a elaborada pela equipe argentina) as marcas deixadas pelo processo de ditadura militar, mas percebe-se que essas marcas são mais profundas na escola Manuel Belgrano.

As experiências dos professores e a relação com sua prática docente, podem ser percebidas nas falas desses professores, no próximo capítulo.

### CAPÍTULO III

#### **HISTÓRIA, INTEGRAÇÃO E IDENTIDADE LATINO-AMERICANA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES BRASILEIROS E ARGENTINOS**

Neste capítulo são trabalhadas principalmente as percepções dos professores de História, brasileiros e argentinos, sobre as suas escolhas curriculares e sobre como estes professores percebem a nação e a identidade nacional e latino-americana.

Embora o enfoque do capítulo esteja na fala dos professores, considero importante fazer também algumas considerações acerca de como a identidade nacional foi sendo construída através do ensino de História no Brasil e na Argentina.

##### **1. Os programas de História nas duas escolas: as escolhas dos professores brasileiros e argentinos**

No Colégio de Aplicação, nos anos oitenta, segundo um professor brasileiro, o ensino de História era pautado numa visão eurocêntrica. O colégio era conteudista com uma carga horária pesada, mantida até hoje, na sua opinião.

A extensão dos conteúdos fez com que se privilegiassem alguns temas em detrimento de outros. Naquela época o colégio estava voltado para atender somente a comunidade universitária, uma vez que todos os alunos eram filhos de professores ou de servidores da Universidade e a exigência com o conteúdo era muito grande. O Colégio de Aplicação era um colégio de excelência.

Naquela época, o currículo de história abordava alguns assuntos sobre História do Oriente, principalmente o processo de descolonização. Também conteúdos voltados para Egito, Grécia, isto é, para o mundo antigo. Juntamente com essas temáticas havia também uma discussão sobre a História da América Latina. Esses temas foram sendo abandonados ao longo do tempo lamenta o professor brasileiro. Esse abandono é tido como uma perda.

“A gente tinha uma discussão mais séria sobre história do Oriente e sobre AL. Mas aí com o tempo, o que vai acontecendo é que o conteúdo é muito extenso, nunca se consegue dar tudo e

vai se fazendo remendos no currículo... impostos pelas circunstâncias, mais do que por uma mudança refletida. Apesar de que o grupo discute... de qualquer modo então, eu acho que a gente perdeu um pouco”

Dentro dessa perspectiva eurocêntrica, uma vez que o objetivo geral do programa era estudar o nascimento do capitalismo, as possibilidades e as perspectivas de superação do capitalismo remetiam todo o programa de História para um estudo da História européia. Assim, para uma professora brasileira, a América Latina entrava nos programas de História “para fazer ligação”, com outros temas.

Essa mesma professora brasileira deixa evidente que a opção por determinados conteúdos está relacionada com o que é realmente válido para ela:

“Daquilo que a gente já trazia enquanto uma militância, nos movimentos populares (...), dentro de uma esquerda que sempre se preocupou nessa discussão de América Latina como sendo, pelo menos teoricamente, centro da preocupação de reconhecimento de uma identidade latino-americana”.

Um outro professor brasileiro tem uma preocupação com as questões políticas, uma militância que se reflete na sua abordagem sobre a História em suas aulas, voltada para a visão crítica do capitalismo e trabalhando a partir dos modos de produção. Para ele, haveria uma polaridade no currículo da escola: ou voltado para a Europa ou voltado para o Brasil, mas na sua percepção haveria uma maior preocupação com conteúdos de Brasil indicando de certa forma uma superação do europocentrismo. Para esse professor brasileiro:

“a gente tem bastante história do Brasil no nosso currículo, já acho isso legal. Porque reforçando o estudo da História do Brasil você, de alguma maneira, está superando o europocentrismo.”

É preciso lembrar que os professores buscam trabalhar de forma crítica os conteúdos<sup>29</sup>, mas nem todos seguem as orientações prescritas nos programas de História do Colégio de Aplicação. Enquanto um professor brasileiro trabalha com base nos modos de produção, um outro professor gosta de trabalhar com linhas temáticas na perspectiva de uma história comparada. Uma outra professora do Colégio de Aplicação se interessa por trabalhar de forma tematizada, voltando-se mais para a História regional e local.

---

<sup>29</sup> essa forma de trabalhar conteúdos é uma das propostas do Colégio de Aplicação e faz parte de sua filosofia.

Os temas relacionados com América Latina e presentes nas propostas dos professores do Colégio de aplicação são os seguintes:

- História do século XVIII e XIX ( revoluções burguesas, processos de independência de países latino-americanos);
- Guerra do Paraguai;
- Formação do Estado Nacional (ainda que um tema da História do Brasil, o tema é aproveitado para fazer ponte com processos semelhantes dos outros países latino-americanos);
- Ditaduras militares.

A forma como esses conteúdos são trabalhados muitas vezes pode resultar numa visão estereotipada decorrente da fragmentação dos conteúdos e que compromete a realização de um trabalho mais articulado. Apesar de se preocuparem com a inclusão de temáticas latino-americanas em suas aulas de História, os professores do Colégio de Aplicação são unânimes ao afirmar que a fragmentação é inevitável e com isso, perdem-se valiosas oportunidades de discussão e mais ainda, perde-se a visão da heterogeneidade.

Para um professor brasileiro:

“a gente consegue, de alguma maneira, fazer uma relação com a história dos argentinos, como Rosas. Então, o que a gente percebe è que não é suficiente, que a coisa tem que ser uma organização mesmo, um pouquinho mais tematizada. E que esse enfoque não só com a Argentina, que ele seja mais organizado dentro da disciplina”.

Essa fragmentação é citada na fala de um outro professor brasileiro:

“pelo ensino de História, América Latina é uma coisa fragmentária (...) quando a gente vai ensinar História e falar de América Latina você tem que mostrar as diferenças para acabar com com a visão de homogeneidade”

Em relação a conteúdos mais específicos sobre a história da Argentina foram citados os seguintes:

- Populismo;
- Caudilhismo;
- Ditaduras militares.

Apesar da inclusão desses, na percepção de uma professora brasileira a história argentina ainda é muito distante pois o brasileiro desconhece o argentino. Para um professor brasileiro, historicamente falando e em decorrência disso, criam-se muitos estereótipos:

“Pelo ensino de História, o brasileiro desconhece o argentino (...) e os estereótipos só são construídos por esse desconhecimento histórico”

Um outro dado importante quanto a esse desconhecimento histórico está associado às lacunas na formação dos professores de História. Apesar de ter cursado disciplinas sobre América Latina na universidade, um professor do Colégio de Aplicação ressenete-se dessa carência na sua formação, o que o leva a trabalhar conteúdos nos quais ele se sente mais seguro, que ele domina melhor:

“na graduação as duas disciplinas que eu tive com história da América Latina, foram muito pobres, os textos que eu li, as discussões que eu tive... foram pobres mesmo. Não aprofundaram nada, foi *en passant*. Então, acho que o professor que já não tem na graduação um conhecimento mínimo (...) da história dos países latino-americanos, como é que ele vai passar isso depois para os alunos? Como é que ele vai contribuir para desconstruir estereótipos?”

Quais são as razões que interferem na exclusão/inclusão de temáticas latino-americanas nos programas de História do Colégio de Aplicação? Segundo as entrevistas depende da forma, da abordagem que é trabalhado o conteúdo; depende da visão de mundo de cada professor, portanto do currículo construído nas práticas dos professores.

Alguns relatos de experiência no ensino de História no Colégio de Aplicação são exemplos de alternativas para o trabalhar os conteúdos onde aparecem temas de América Latina. Um dos relatos é de uma professora brasileira que defende uma perspectiva mais temática para trabalhar a História, mas chama atenção para conseqüências das escolhas do professor em relação a trabalhar a História:

“no 3º ano do segundo grau ele [o programa de história] tem uma linearidade bem marcada pelos modos de produção. Então a gente não consegue fugir disso que chama crítica do europocentrismo, porque a forma como o programa está organizado e o que nós queremos com o ensino de História é o ensino da história do capitalismo. Acho que a gente está perdendo o olhar para as questões latino-americanas (...) Os enfoques diferentes são de um ou outro professor que não já se identifica muito com essa linha do programa e já cria seu plano de ensino um pouco mais temático. Mas isso acaba também criando problemas de choque de conteúdo e ausência de conteúdos.

A professora brasileira que trabalha a História de forma temática falou de uma experiência na qual fez a tentativa de incluir temáticas latino-americanas nos conteúdos



trabalhados por ela, muito embora, nessa escolha o conteúdo de América Latina tenha diminuído:

“quando a gente tentou colocar essas perspectivas temáticas, inclusive o ponto de América Latina até diminuiu mais porque, no meu caso, passei a não dar, uma preferência predominante para a discussão da crise do sistema colonial, organização do sistema colonial, então o espaço para trabalhar esse conteúdo ficou menor. Naquele momento eu ainda não tinha criado condições metodológicas e até de conteúdo, porque aí o programa acaba ficando maior para pegar essas temáticas e incluir ela numa perspectiva latino-americana”.

Uma experiência realizada pela professora brasileira foi de um trabalho sobre as missões jesuíticas em que havia a intenção de levar os alunos até a missão de *San Ignacio*, na Argentina. o conteúdo de América Latina abordado foi o da união e posterior separação das coroas; os conflitos das missões jesuíticas com as coroas portuguesa e espanhola:

“eu puxei o conteúdo para América Latina porque havia uma intenção de levar os alunos numa missão jesuítica até a Argentina, a gente foi até Santo Inácio. Naquele momento, o conteúdo de América Latina entrou por essa via da união das coroas, depois a separação das coroas, os atritos do sul e as missões jesuíticas como que elas estavam em conflito tanto com a coroa portuguesa quanto com a coroa espanhola. E aí foi legal porque deu para trabalhar com o conteúdo de América Latina um pouco mais tematicamente, mas foi uma coisa daquele momento, aquilo não se repetiu no ano seguinte.”

Segundo a professora brasileira, o contato com o “outro” trouxe aspectos positivos mas também negativos. Apesar de ter feito um preparo anterior à viagem, o estranhamento foi em relação à alimentação na Argentina. Ao retornarem para o Brasil o desejo dos alunos era de estar entre coisas conhecidas, voltar aos seus costumes alimentares.

O que aconteceu com essa experiência positiva no sentido do contato com a história do lugar, resultou em efeitos negativos em relação à alimentação, fazendo com que os alunos voltassem com mais estereótipos, sendo que a intenção da professora era também a quebra/diminuição de estereótipos.

Para esta professora, o Projeto Córdoba deveria estar contribuindo passando essas informações para os alunos do Colégio de Aplicação. No trecho a seguir essa professora brasileira fala da experiência nos seus aspectos negativos:

“os nossos alunos estranharam muito a alimentação na Argentina, Então, no café da manhã eles queriam mamão, eles queriam melão eles queriam sucos e é diferente, não tem nada disso! Em Santo Inácio eles queriam arroz, queriam feijão, (...) Então, quando eles entraram no Brasil só faltou eles cantarem o hino nacional. Esses meninos ‘nunca mais volto pra Argentina!’(sic) (...) Nesse sentido, eu acho que o Projeto Córdoba no caminho de um trabalho mais acadêmico pode trazer um retorno que evite passar por esse tipo de situação. Eles foram pra lá e voltaram com

mais estereótipos! Não estava levando para reforçar estereótipos. Quer dizer, isso aconteceu à revelia daquilo que eu queria”

Outro relato de experiências com uma outra professora brasileira, ocorreu na 8ª série quando falava sobre Tiradentes. Ao discutir o que era a figura do herói, ao descrever esse herói, o aluno intercambista argentino trouxe como figura representativa de herói o Che Guevara. A professora aproveitou a ocasião para promover discussão e perceber diferentes heróis. Porém, a riqueza da experiência não foi explorada a fundo devido à complexidade dessa discussão para a 8ª, lamentou a professora.

Essa experiência em sala de aula de uma professora brasileira, e referida no trecho a seguir:

“Comecei a ver o que era um herói para os alunos e ele [o aluno argentino] participando. (...)Começamos a descrever um herói. Eu comecei assim: na História, como é que vocês vêem, como se apresenta essa figura? Aí, eles vieram com que Tiradentes era um herói. Como é que era o Tiradentes? lá eles vieram: cabelo comprido, barba, e o menino trouxe o Che Guevara. Então foi muito legal (...) Foi legal porque entrou a figura do Che Guevara latino-americano. Ele [o aluno argentino] falou um pouco sobre o Che Guevara, e foi numa 8ª série. Mas foi muito legal. Muito interessante.”

Essas experiências demonstram possibilidades de trabalhar ou incluir temáticas latino-americanas às aulas de História. Entretanto as escolhas por determinados temas estão relacionadas com questões pessoais de cada professor, (práticas e saberes docentes, história de vida, ideologia, etc. Monteiro (2000, p.139), refere-se à afirmativa de Tardif de que:

“os saberes docentes são personalizados e situados, ou seja, são apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que são difíceis de serem dissociados das pessoas, de suas experiências e situações de trabalho. Isso se deve, em grande parte, pelo fato de que a atividade docente se realiza com e através de relações entre pessoas, onde o imponderável está sempre presente”

## **2. O ensino de História e a formação da Identidade Nacional no Brasil e na Argentina**

No caso brasileiro, as identidades nacionais foram moldadas nos séculos XIX e início do século XX quando a educação teve de assumir a grande responsabilidade de

ajudar a construir uma visão de sociedade e de povo<sup>30</sup>; visão essa tradicionalista e base de muitos antagonismos.

Dias (1997, p.39) aponta que em meados do século XIX, alguns poucos intelectuais brasileiros como Frei Camilo de Monserrate, viam a necessidade de pensar o Brasil no contexto das nações americanas, pois só assim muitos problemas da história do Brasil poderiam ser tratados e resolvidos.

O ensino de História nas primeiras décadas do século XX teve um importante papel na criação/construção de uma identidade nacional. Essas discussões se davam na perspectiva de se pertencer ao mundo civilizado, como afirma Dias (1997).

Essa formação da identidade nacional nas primeiras décadas do século passado é discutida por Bittencourt (1990, p.13) em *Civilização, pátria e trabalho*, ao retratar a realidade educacional da época no contexto da cidade de São Paulo mas que, de certa forma, retratava a realidade nacional. Para a autora, “a História do Brasil tem sido apresentada para forjar a imagem de uma nação coesa, detentora de um único passado”. Pode-se inferir com isso, que não havia uma “cara” brasileira.

Questões e interesses políticos levaram alguns homens da época a pensarem na construção desse homem brasileiro, e assim, desvincular a população dos modelos estrangeiros. Havia a necessidade de fortalecer a Nação, e para isso, se fazia necessário uma única identidade. Bittencourt (1990) e Abud (1997), fazem referência ao importante papel que também coube ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, no processo de construção de uma identidade nacional.

Conforme Bittencourt, as últimas décadas do século XIX bem como as primeiras décadas do séculos XX foram marcadas por um grande contingente de imigrantes que chegaram ao Brasil. Esses grupos buscavam manter, preservar sua identidade, uma vez que estavam em solo estrangeiro, assim, diversas escolas mantidas por comunidades de imigrantes atendiam a clientela própria.

Para Dias (1999), as mudanças decorrentes da proclamação do Brasil como uma república evidenciaram a necessidade de discutir a nacionalidade. Também para Katia Abud (1997, p.30), após a independência, em 1822, “a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira. As classes dirigentes se atribuíam o direito de

---

<sup>30</sup> Veja-se NUNES, Clarise. A escola reinventa a cidade, 1994

escolha do passado visto como um caminho percorrido pela humanidade em direção ao progresso, iluminado pelo conceito de nação”.

Um dos marcos foi dado pela amplitude da reforma do Ministro de Educação e Saúde após a revolução de 30. Segundo Katia Abud (1997, p.32): “Se os primeiros programas surgiram no momento de construção da nacionalidade, inseridos na luta pela manutenção de Independência e criação de uma identidade nacional, os historiadores apontam 1930 como um marco da retomada da concepção de Estado Nacional e da busca de uma identidade para o povo brasileiro”

Ainda para a autora, cujo enfoque é o currículo de História do ensino secundário, na década de 30 os programas de ensino de história “continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo à compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, base do patriotismo” e o ensino de História teria então “o intuito de fortalecer cada vez mais o espírito de brasilidade”, segundo constava no Plano Nacional de Educação de 1930, (apud ABUD, 1997, p.34)

Em relação a essa formação da identidade nacional, segundo Abud (1997), os programas e currículos têm sido um forte instrumento utilizado pelo Estado para interferir no ensino.

Durante o período Vargas os conteúdos, as metodologias, dentre outros elementos do ensino “eram um instrumento ideológico para a valorização de um *corpus* de idéias, crenças e valores centrados na unidade de um Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse o ocultamento da divisão social e a direção das massas pelas elites”, nas palavras de Abud (1997, p.34). Foi essa, então, a identidade construída e veiculada pela História ao longo do século XX: estereotipada, homogeneizadora, isenta de conflitos.

Em relação aos conteúdos da História do Brasil, especificamente, Bittencourt (1990, p.121), refere-se a que esta “aproximava-se à Geografia e à Instrução Moral e Cívica para fazer o aluno conhecer o território brasileiro em toda a sua extensão e riquezas, completando-se esse estudo com a formação do povo brasileiro percebido mais efetivamente pela ação ‘dos grandes personagens da nossa história’”. Essa exaltação aos “heróis nacionais” e às riquezas do território nacional, ocultava os conflitos como foi citado anteriormente. Os conflitos em torno da terra, da

miscigenação, dentre tantas outras questões sociais, políticas e culturais são alguns exemplos que essa história ocultou.

Sobre os programas de ensino de História nas primeiras décadas do século XX, essa visão isenta de conflitos, é referida por Bittencourt (1990, p.132): “a interpretação histórica produzida para a escola primária, em sua versão oficial, valeu-se das configurações fundamentais que explicitam a presença da História como disciplina escolar obrigatória, ou seja, a construção de uma imagem de nação e de povo. Todo o conteúdo de história desenvolvido na escola primária, tanto em 1918 como em 1936, utilizou-se de dois arquétipos: ‘nação e povo’”.

Em relação aos programas estabelecidos já em 1918 diz Bittencourt (1990, p.132): “a partir do 1º ano o aluno aprendia a *conhecer* a Pátria, por descrições que garantissem o despertar *no espírito das crianças o interesse e sentimento de entusiasmo pela Pátria*. Estudava-se então *os vultos mais notáveis da nossa história*, empreendendo por este caminho a construção da imagem da pátria para se buscar a identidade nacional, a qual só poderia se construir com agentes sociais únicos produtores do passado histórico”. Com isso, o ensino de História buscava “exorcizar as contradições”, “formulando um referencial simbólico de *povo*, unido pela mestiçagem do branco, do índio e do negro” utilizando as palavras desta autora.

No período do Estado Novo (1937–1945) o nacionalismo atingiu seu auge. Segundo Nagle (apud BITTENCOURT, 1990, p120), “desde seu aparecimento, o nacionalismo esteve associado a uma intensa preocupação com a educação, em primeiro lugar, e com a educação escolar, em segundo lugar, que se transformam em instrumento para dar solidez às bases da nacionalidade”

Fazendo referência aos conteúdos sobre a América nos currículos do ensino secundário na primeira metade do século XX, Dias (1997, p.58) afirma que “a desarticulação temporal e histórica que incluiu a história de América na Reforma Francisco de Campos favoreceu o ensino de História Geral Européia, inviabilizando na prática o cumprimento do programa em relação ao ensino da história americana”.

Pelas colocações de Bittencourt (1990, p.83), os anos 20 e 30 do século passado, trouxeram o debate sobre qual nação deveria ser veiculada na escola. Para ela “as ‘tradições nacionais’ estavam sendo forjadas em torno de um ideal republicano que estava sendo repensado, colocando-se questões divergentes”.

A Escola Nova e os pioneiros levantaram novas possibilidades de abordar o ensino e os conteúdos, numa proposta inovadora para a época. Mas, apesar disso, segundo Bittencourt (1990, p.123), “examinados os programas de 34 e de 35, empreendidos por educadores escolanovistas, constatávamos que poucas alterações ocorreram na prática escolar (...) A prática escolar permaneceu a mesma, ampliando-se apenas o controle maior do Estado sobre os programas e o cotidiano do professor”.

Por outro lado, apesar dos inúmeros esforços para tornar a visão nacional homogênea, para a autora, “o discurso nacionalista, construído para tornar universal o conteúdo escolar, não impedia a visualização de contradições evidentes. A versão de ‘assimilação nacional’ tornava possível justificar o fechamento de escolas de imigrantes que insistiam em manter parte do acervo cultural e histórico do país de origem, mas preservando-se o mesmo discurso nacionalista, deixava incólume escolas estrangeiras dos imigrantes para com o país de origem, dependendo dos grupos sociais que representavam e das relações políticas que as sustentavam” (BITTENCOURT, 1990, p.201). tais fatos também aconteceram na região sul do País, onde o contingente de imigrantes era significativo.

Para Bittencourt (1990) os questionamentos que são feitos sobre “identidade nacional” não são novos porém, a autora acredita que hoje há mais condições para refletir e criar a possibilidade de trabalhar as aulas de História segundo uma outra dinâmica diferente à que foi veiculada no século passado. Entretanto, apesar das condições dadas, a autora lança um desafio no prefácio de seu livro *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917–1939)*: “é possível desistirmos do ensino de uma ‘nação única e indivisível’ e criarmos a História de uma sociedade múltipla, complexa, feita de diversidades?”

Diante do exposto, como pensar na construção de uma identidade latino-americana? Para Dias (1999, p.36) “identidade, nacionalidade e civilização foram as concepções que nortearam os conflitos em torno de seleção de temática americana na cultura escolar, ora incluindo, ora excluindo um pensar sobre os povos latino-americanos”.

As primeiras décadas do século XX foram fortemente marcadas pela necessidade de efetivar os “valores nacionalistas construtores da nação brasileira, segundo palavras de Dias (1999) e, dessa forma, “a necessidade de construção de uma

identidade latino-americana foi incompatível com o apogeu do nacionalismo no Brasil” nas primeiras décadas do século XX.

Em relação à Argentina, as fontes consultadas que falam a respeito da relação do ensino e a formação da identidade nacional não são especificamente do ensino de História. Entretanto, considero válido fazer algumas referências que apontam traços marcantes, segundo minha compreensão, do processo de construção da identidade nacional argentina no século XIX e início do século XX, onde a escola teve papel fundamental.

Pelos anos de 1880 Domingo Faustino Sarmiento, tido como uma das figuras mais importantes da educação argentina, era claramente admirador da colonização anglo-saxônica e marcadamente anti-espanhol, segundo afirmação de Magis (1993, p.86) e prova disso seria a política educacional por ele implantada (baseada no pragmatismo americano) e por incentivar a imigração “con la que no sólo piensa poblar el país sino cambiar la mentalidad y los hábitos heredados de la colonización española”.

A vinda de grandes contingentes de imigrantes exigiu escolas para as crianças, filhos desses imigrantes. Criaram-se escolas nas coletividades desses imigrantes e os professores também pertenciam a essa comunidade, como afirma Bertoni (2001, p.41).

Tal situação levou ao então presidente da Câmara dos Deputados, Zeballos a traçar um diagnóstico da realidade educacional da época, segundo Bertoni (2001, p.42)

Zeballos calificaba la actitud de los maestros de apática e indiferente hacia los asuntos nacionales y concluía que aquel era ‘un mal orgánico extensivo a toda la República y que esteriliza los sacrificios y los anhelos de la Nación por formar un apostolado de la noble profesión del maestro’, ya que ni la escuela ni su magisterio estaban contribuyendo a la formación de la nacionalidad.

Em meados da década de 1880 começou a se perceber que a escola poderia contribuir com a construção da nacionalidade. Isso, para Buitoni (2001, p.309) era percebido nas comunidades de dirigentes políticos e empresários italianos que imaginavam a extensão do domínio da Itália em terras americanas: “la construcción de una Gran Italia más allá del mar a partir de la importante ‘colonia’ espontánea asentada en las márgenes del Rio de la Plata, vertebrada por la tarea cultural que desarrollaban sus escuelas coloniales”.

Na análise de Buitoni (2000, p.309) é a partir dessa constatação que se inicia uma campanha nacional empreendida em 1886 para conseguir uma educação “que labre pacientemente el cimiento de nuestra nacionalidad”. Para concretizar este empreendimento, planos e programas de ensino, bem como os livros escolares, voltaram-se para conteúdos de caráter nacional, com ênfase no ensino da língua nacional e de uma história pátria.

Essa campanha levou, entre 1888 e 1889, segundo informa Buitoni (2000, p.309-10) à organização de um sistema de inspeção de todas as escolas, mesmo as particulares, para assim manter um controle do campo educacional. Ao mesmo tempo, procurou-se estimular a participação patriótica nas festas nacionais nas escolas e também nos espaços públicos:

Se impulsiónó con particular interés la revitalización de las celebraciones, procurando rodear a las conmemoraciones de solemnidad y entusiasmo patriótico. Eran parte de un movimiento más amplio de construcción de la tradición patria que se manifestó en una febril actividad constructora de estatuas y monumentos, en la creación de museos históricos, la definición de los símbolos patrios, en una intensa actividad en el estudio del pasado (...) y en torno a un sinnúmero de homenajes a los pro-hombres de la patria, conmemoraciones y sus centenarios o solemnes funerales, repatriaciones de los restos ilustres y rescates de los héroes olvidados

Para os membros do movimento patriótico e nacional, essa identidade nacional era vulnerável em decorrência da heterogeneidade de sua população, como afirma Buitoni (2000).

Sobre a forte influência do imigrante na formação da identidade nacional argentina, Rolando Concati (1995, p.156) considera que “los inmigrantes no podían sino construir una identidad esquizofrénica, dividida entre la tierra que dejaron y la tierra que eligieron. Generando también sub-culturas en buena parte antagónicas, que tironean al interior de las personas y los grupos”.

O novo modelo de instrução foi decorrente da promulgação da Lei 1420 de 1884, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário gratuito e laico. Segundo Puiggrós (1997, p.91):



este novo modelo de instrução espalhou um discurso tendente a eliminar as diferenças culturais e ideológicas e a criar um modelo de cidadão higiênico, honesto, submisso e bem educado (...) Sua função não era a de unir elementos das distintas vertentes culturais que se reuniam na escola, mas impor uma língua, uma linguagem, além de costumes juntamente com uma religião e uma cultura política.

Gvirtz e Vidal (1999, p.77-8), apontam o panorama educacional que se apresentava, já nas duas primeiras décadas do século XX. A maioria da população (3/4 partes) incluindo imigrantes estavam escolarizados:

a expansão da escolarização, o disciplinamento escolar, a alfabetização e a homogenização da população eram tarefas que se estavam realizando com bons ou maus resultados. A população negra e indígena havia sido, majoritariamente eliminada no território. Os imigrantes europeus, em sua maioria, estavam sendo ou haviam sido escolarizados.

Diante do que expõem Puigróss (1997), Gvirtz e Vidal (1999), as falas de alguns professores podem estar trazendo dados importantes sobre a identidade nacional nos dias atuais.

### **3. O ensino de história no Colégio de Aplicação: como os brasileiros percebem a nação brasileira, sua identidade nacional e latino-americana**

No Colégio de Aplicação a proposta de ensino de História tinha como enfoque central o modo de produção capitalista. Tinha-se a preocupação de colocar sempre uma visão crítica, voltada para estimular e desenvolver essa capacidade nos alunos, a questão da democracia, da construção da cidadania. Mas, como o objetivo geral do programa de História era “estudar o nascimento, as possibilidades de superação e perspectivas de superação do sistema capitalista”, portanto, implicava remeter o programa para um estudo da História centrado na Europa. Essa abordagem da história fazia evidenciar a relação explorador–explorado, em relação ao capitalismo e à relação colonizador–colonizado, também considerando a temática do colonialismo.

Segundo um dos professores brasileiros, da forma como os conteúdos eram trabalhados no Colégio de Aplicação, pautados no capitalismo, a questão nacional se

diluía ao se evidenciar a relação dominador–dominado. Fazia-se com que o brasileiro ficasse quase sem alternativas para pensar diferente uma vez que o objetivo era “superar o capitalismo”. Esse currículo da escola, segundo informou um dos professores brasileiros, tem mais de dez anos.

Na visão de nação subjugada ao capitalismo enquanto dominante, o Brasil ficava sempre na condição de dominado sem uma outra perspectiva para se pensar a nação brasileira. O brasileiro se via e se identificava como vítima.

Segundo a fala de uma professora brasileira,

“o Brasil se vê, o ensino acaba levando que o brasileiro se veja como dominado e quase sem alternativas. O objetivo que estava lá “superar o capitalismo”(…) mas no final sem alternativas, porque o conteúdo fica assim: dominador sobre dominado (…) no fundo tu acabas não criando condições de fuga dessa perspectiva porque o tempo todo está falando em domínio”

Foram citados, dentre os conteúdos voltados para América Latina: ocasionalmente a Revolução Mexicana e também Cuba cuja abordagem ou não dependia da postura político – ideológica do professor. Esses conteúdos eram trabalhados em situações específicas e particularizadas.

Não foram indicadas pelos professores brasileiros outras diferentes possibilidades para pensar a identidade nacional. Isto não quer dizer que haja unanimidade de pensamento dessa relação dominador sobre dominado ou que não sejam considerados outros aspectos identitários. Mas, levando-se em conta a complexidade da questão da identidade no Brasil como foi exposto no Capítulo I, poderia se associar a essa complexidade a ausência de outras possibilidades para pensar a identidade nacional.

Para um professor brasileiro, em primeiro lugar está o fato de ser latino-americano para depois ser brasileiro. Para uma professora a sua participação em movimentos políticos lhe propiciou um sentimento de latino-americanidade.

“acho que uma das coisas que aproximou, não no ensino mas na militância, por exemplo, foi a questão das ditaduras militares, as perseguições, os presos políticos (...), apesar de momentos históricos diferentes, em termos de tempo, pelo fato dessa militância que eu tinha, criou uma certa identidade, uma certa irmandade (...), do irmão latino-americano”.

Sobre isso, um outro professor brasileiro chama atenção para o livro que muitos leram *As Veias Abertas de América Latina*, ensaio do escritor uruguaio Eduardo

Galeano. A obra escrita em 1971 é uma denúncia da opressão e das ditaduras na América Latina.

Se há uma aproximação maior desde a militância, de forma mais ampliada seja política ou cultural, por exemplo, não há entre os brasileiros e nem pelo ensino de História referências concretas a uma identidade latino-americana.

Um exemplo é apontado por uma professora brasileira em relação a Cuba numa abordagem mais política:

“Fica mesmo nisso: (...) a idéia que Cuba alfabetizou todo mundo, educou todo mundo, deu moradia para todo mundo (...) mas nem se discute se tudo isso também é democrático.

Outras coisas não se discutem, por exemplo, a relação de gênero em Cuba; até que ponto os ritmos, músicas cubanas se identificam com os ritmos e músicas brasileiras...”

A forma desse “olhar para si” na relação com o “outro” latino-americano pode estar relacionada, segundo uma professora do Colégio de Aplicação, à abordagem da História na questão dominador–dominado.

Ao estar fechado o objetivo da disciplina em “superar o capitalismo”, para esta professora do Colégio de Aplicação não são criadas condições para se pensar fora dessa perspectiva e alerta dizendo que “o colégio está caindo nessa armadilha”.

Para um professor brasileiro, a situação política e econômica tem conduzido a voltar o olhar para si, e isso tem reflexos também no ensino de História.

“esse olhar para si tem feito ficarmos Brasil de costas para os latino-americanos e os países latino-americanos de costas para o Brasil”

#### **4. Identidade e integração pelo ensino de história e pelas percepções dos professores do Manuel Belgrano**

Com uma organização diferente à brasileira a escola Manuel Belgrano trabalha com um Ensino Médio com três áreas: Ciências Sociais, Ciências Naturais e Economia e Gestão. A disciplina História chama-se Formação Histórica. Para alunos que seguem a área de Ciências Sociais é oferecida a disciplina Antropologia e Sociologia. Para trabalhar conceitos como identidade, para essas mesmas turmas é oferecida a disciplina História da Cultura Argentina. Outro diferencial é a carga horária de 6 horas/aula

semanais para a área de Ciências Sociais e 3 horas/aula semanais para as demais áreas porém, em decorrência de paralisações, greves e crise generalizada na educação argentina, em 2001 houve uma redução de carga horária nas turmas de Ciências Sociais, igualando-se em número de aulas às demais áreas. Com isso houve perda com relação aos conteúdos.

Alguns dos conteúdos trabalhados e citados pelos professores onde aparecem temáticas latino-americanas foram:

#### 4º ano – História Colonial

- Espaço colonial americano e sua relação com o espaço europeu até o século XIX;
- Conquista e colonização, onde são comparados os processos da colonização espanhola, portuguesa, holandesa e inglesa;
- Províncias Unidas do Rio da Prata comparando-o com o império no Brasil.

#### 5º ano – Processos de Independência

- Século XIX, de forma comparativa, onde América Latina é o eixo para trabalhar os conteúdos,
- Eixo do desigual desenvolvimento Estados Unidos – Europa – América Latina

#### 6º ano – história contemporânea – América Latina como casos

- Propostas americanas para a crise do capitalismo;
- Revolução Mexicana;
- Revolução Cubana .- Castrismo<sup>31</sup>
- Populismo – Getúlio Vargas, comparativo com Cárdenas<sup>32</sup>, Estado Novo;
- Golpes militares e recuperação da democracia;
- Desenvolvimentismo e integração em blocos regionais;

---

<sup>31</sup> Movimento revolucionário inspirado nas idéias de Fidel Castro.

<sup>32</sup> Lázaro Cárdenas, militar e político mexicano (Jiquilpan, Michoacán, 1895 – México 1970). Ascendeu à patente de general durante a revolução. Foi governador de Michoacán (1928-1929) e presidente do partido revolucionário nacional (1929) transformando-o em partido da revolução mexicana (1938) e que deu origem ao atual PRI. Foi presidente da república (1934-1940). Impulsionou a reforma agrária e a industrialização e nacionalizou a indústria do petróleo (1938).

Para além da distribuição nos diferentes anos alguns desses conteúdos como casos no 6º ano estão relacionados muitas vezes com uma escolha pessoal de cada professor, da escola, da história de vida.

Na escola Manuel Belgrano, os conteúdos de História nacional são trabalhados especificamente no 7º ano. Os professores argentinos que trabalham com esse currículo demonstraram uma preocupação muito grande com essa parte da história. Tal necessidade em trabalhar mais os conteúdos da história argentina pode ser compreendida na fala de uma professora argentina:

“la historia argentina es una historia particularmente compleja para la enseñanza y el aprendizaje. Son 70 años de guerras civiles y hay muchas diferencias regionales”

A preocupação desses professores argentinos em dar maior atenção à história nacional parece estar relacionada com a história de vida de cada um e com a história vivida recentemente pelo país e pela escola durante a última ditadura militar. E a preocupação deles é também a de romper com a imagem construída por essa história, registrada também em muitos livros didáticos.

Segundo um professor argentino:

“hasta los 80, teníamos una historia bien nacionalista que apuntaba (...) a recuperar esa imagen de Argentina como lo más serio del mundo. Y los libros de texto alaban esta posición”

Na escola Manuel Belgrano já houve um trabalho com conceitos antropológicos como identidade, com o objetivo de romper com mitos e representações sobre a Argentina tais como: “granero del mundo”, “país rico”, mas fundamentalmente fazendo um rastreamento histórico da configuração e organização dos diferentes grupos culturais. Tudo isso dentro de um marco sociológico, com o posicionamento dos atores no campo social, no sentido proposto por Bourdieu e uma mirada antropológica da adoção da cultura de elite como representação da cultura nacional. Entretanto, esta forma de trabalho era utilizada apenas nas turmas da áreas de Ciências Sociais.

Ao falarem do Brasil, alguns professores argentinos apontaram semelhanças e diferenças com relação a Argentina, principalmente nos aspectos histórico - político e econômico.

Fala à respeito disso uma professora argentina:

“tenemos profundas historias compartidas. Es notable cuando uno trabaja en historia, como los momentos de la historia latinoamericana pueden darse, exactamente en los dos. Si uno trabaja la

conformación, la construcción del Estado; si uno trabaja los movimientos migratorios; si trabaja la construcción del modelo de la república oligárquica. Todo eso es idéntico, lo que hay es matices y ni siquiera tan serios; la conformación del populismo, los grandes modelos teóricos de análisis son idénticos (...) Ahora que conozco un poco más de la historia de Brasil me convengo que las similitudes son cada vez más grandes”.

Essas semelhanças apontadas pela professora indicam a possibilidade de se trabalhar com uma perspectiva comparada da história.

Uma outra professora argentina dá exemplo dessa possibilidade ao introduzir o populismo durante suas aulas, considerando a presença de um aluno brasileiro intercambista, para incluí-lo nas discussões em sala de aula:

“trato de darles una entrada a ellos [refere-se aos alunos brasileiros]. Nosotros tenemos una figura muy paradigmática que es el general Perón, que ellos tienen en Getúlio Vargas, y como yo me imagino que para un brasileiro es una figura populista muy conocida y muy nombrada, yo trato como de incorporarlo de esa manera”

Embora a professora faça referência a essa semelhança e veja possibilidade de trabalhar de forma comparativa Argentina – Brasil, percebi que esse olhar não tem caráter regular nas aulas de História e só acontece quando há alunos brasileiros.

Com relação aos professores argentinos, alguns traços da identidade foram construídos historicamente e percebi, causam uma certa insatisfação, pelo menos entre os professores de Córdoba entrevistados.

Discutir as questões nacionais, implica em olhar para dentro, e esse “olhar para si” evidencia representações como as que foram citadas por uma professora argentina: “la idea de que se puede todo” ou então pelo olhar mais pessimista “de que somos lo peor”. Essa polaridade é trabalhada criticamente pelos professores, do Manuel Belgrano e objetiva romper com a imagem de “lo argentino” como algo que não existe. Não existe um olhar único nem uma representação única, homogênea.

O discurso da Argentina era o discurso da Europa, não se olhava para América Latina. O país que voltara seu olhar para a Europa, via-se num contexto que não tinha sido considerado. Na época da guerra das Malvinas, Europa se absteve de apoiar a Argentina. Diante disso o país entendeu que o apoio que buscava não estava em Europa, e sim entre seus pares latino-americanos. De acordo com uma professora argentina:

“sentíamos que nos habían pasado muchas cosas a América latina y una cosa muy fuerte fue la guerra de Malvinas y porque Argentina siempre se ha sentido europea y no americana (...) Con la guerra de las Malvinas, los únicos países que nos apoyaron fueron los de América Latina, salvo Chile. Entonces ahí nos quedó claro cual era el lugar que teníamos”.

Sobre o “olhar para dentro”, e perceber a relação de “nós, conosco” duas professoras argentinas falaram dessas diferenças regionais, mostrando a relação que o interior mantém com a capital do país.

É conhecida de muitos uma representação do argentino relacionando-o com o tango ou tradições e costumes do “gaucho”. Essa imagem veiculada para promover o turismo nem sempre agrada as pessoas de fora de Buenos Aires. Sobre isso fala uma professora argentina:

“salen las imágenes de turismo, o las imágenes de embajada y es el mate, el gaucho, la guitarra y el tango (...) ¡pero el tango no es nuestro! El tango es porteño. A mi me gusta el tango, pero no es argentino igual a tango(...) El tango no es que no nos guste, pero no es la representación de Argentina”

Há disputas e sentimentos de rejeição em relação ao habitante de Buenos Aires, el portenho<sup>33</sup> e o argentino do interior não gosta de ser confundido com ele. Buenos Aires representa para o interior, uma realidade muito diferente ainda que próximos pelo modelo econômico da região pampeana.

Para uma professora argentina fica evidente que são realidades muito diferentes. Buenos Aires desconhece o interior e suas necessidades, é uma cidade fechada em si mesma. Estas representações estão presentes na sua fala:

“el porteño es fuerte la imagen que deja y al interior le revienta el porteño (...) parece que Buenos Aires es otro país. Nosotros hemos podido conectarnos con Buenos Aires a través del modelo económico de las posibilidades pampeanas, pero la verdad que Buenos Aires es una cosa y creo que no tiene ni idea de lo que es el interior (...), no tiene ninguna sensibilidad, no entiende el interior, es una ciudad muy grande, muy rica que hace lo que le conviene, muy cosmopolita y eso, definitivamente, va a crear diferencias.”

Segundo um professor argentino sobre a existência de um sentimento latino-americano, os argentinos se vêem como latino-americanos mas têm uma identidade muito própria. Um dos professores assume que talvez seu olhar seja muito etnocêntrico por acreditar que os laços com América Latina são fracos. Essa postura, insiste, é muito pessoal uma vez que ele é descendente de italianos. Considerando que na cidade há um

grande contingente populacional descendente de italianos, pode-se inferir que esta seja uma identidade comum entre muitos cordobeses.

Um professor argentino relatou um fato ocorrido durante o mês de outubro de 2001 quando foi realizado um censo populacional na Argentina. O bairro onde está localizada a escola é atualmente um dos centros de maior concentração de imigrantes e descendentes de imigrantes peruanos. Sobre isso, ele fala:

“este barrio es uno de los centros de inmigración peruana (...) y es interesante ver que aún con esa presencia tan fuerte de peruanos quienes se reconocen con algún antecedente indígena, o que hayan tenido algún parentesco, no llega a un dato estadístico”

Na cidade de Córdoba a maioria da população é de descendente de italianos da região do Piemonte<sup>34</sup>, segundo informou um professor argentino. Esse mesmo professor disse a respeito:

“te parás aquí y hablás en piamontés. La mitad de los universitarios cordobeses habla el piamontés y lo entiende. (...)Te estoy hablando de un dialecto de una región de Itália! Tiene que ver con otras tradiciones que fueron constitutivas y muy fuertes.

Lo que es Argentina, al menos en la pampa úmeda y en esta zona, creo que por ahí los lazos antropológicos con latinoamérica no son muy fuertes”

Isto estaria relacionado com tradições e costumes muito fortes da construção de uma determinada identidade. Esta referência em relação à região do Pampa Úmido<sup>35</sup> onde não haveria laços antropológicos com América Latina e sim com o imigrante, particularmente o italiano, deve-se a que nessa região a concentração de imigrantes foi maior. Também, segundo um professor argentino, o processo de colonização teria sido o responsável pelo desaparecimento de outros grupos, embora não afirme a existência destes enquanto grupos com cultura própria.

Para esse professor argentino:

“la colonización y la conquista en estas zonas donde no había cultura fue muy cruenta. Básicamente fue el exterminio. Y lo que no exterminaron los españoles lo exterminó el grupo que modernizó el país en los ochenta cuando precisaban tierras para sembrar y cultivar. Entonces, la presencia de indios fuerte, fuerte, o que tengan algún vínculo con latinoamérica es casi nula”

---

<sup>33</sup> Há diferença entre ser da província de Buenos Aires (bonaerense) e ser de Capital Federal (cidade de Buenos Aires cujo habitante é o portenho)

<sup>34</sup> região do noroeste da Itália, formada pelas províncias de Alessandria, Asti, Cuneo, Novara, Turim e Vecelli.

<sup>35</sup> Essa região compreende parte das províncias de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba e La Pampa.



A relação “nós” e “outros” é representativa para o argentino para mostrar as diferenças regionais. Isto acontece na relação do argentino de diversas províncias com a capital do país. São pessoas do interior do país falando desde o interior sobre os portenhos. Estes são representados pelo argentino do interior como pessoas soberbas e não queridas.

Em relação aos países latino-americanos, alguns professores do Manuel Belgrano sentem que há um vínculo bastante forte com México pois lá ficaram asilados muitos colegas de trabalho, amigos. Também nesse país nasceram muitos alunos da escola. De acordo com uma professora argentina:

“México fue uno de los grandes receptores de exiliados argentinos. Entonces nuestras bibliotecas, nuestros compañeros, nuestros amigos, han estado en México(...). México es muy fuerte en nuestra escuela (...) muchísimos alumnos nuestros son nacidos en México...”

Um outro fator que contribui para uma maior aproximação com o México é a facilidade de acesso a material bibliográfico produzido naquele país e disponibilizado nas bibliotecas do país.

Esse sentimento de proximidade com um país que acolheu exilados para outros professores se dá em relação ao Brasil que representou e representa o lar de muitos colegas de História que aqui tiveram asilo. Muitos deles, dedicados à Antropologia encontraram no Brasil condições para viver, trabalhar e produzir academicamente.

“nosotros hemos tenido muchos exiliados en Brasil. Mucha gente de nuestra carrera de historia, gente capaz, ha hecho un recorrido allá en Antropología muy bueno. Hemos aportado mucho (...) Sé que Brasil les representó todo un hogar, posibilidades enormes...”

A história nacionalista buscava criar a imagem da Argentina potência como forma de recuperar o prestígio. Essa imagem foi fortalecida pelos governos populistas e os governos militares. Alguns conteúdos latino-americanos serviam para reforçar essa imagem. As representações sobre o “nós” potência traz junto representações sobre o “outro” latino-americano do ponto de vista político, tal como fala um professor argentino:

“tratando Uruguay como ‘la niña perdida’. Ya Paraguay ‘el irreverente que se quiso rebelar’ (...) esa historia nacionalista donde teníamos la gesta de la independencia y los territorios perdidos como una ofrenda de dolor”

Esse discurso assumido e reforçado pela educação teve na Guerra das Malvinas a sua mais recente manifestação vale ressaltar que o mesmo ainda encontra eco em alguns grupos.

Foi possível perceber uma necessidade urgente nos professores argentinos por romper com a visão da Argentina potência. Percebi também as profundas marcas deixadas pelo episódio de 1982, a Guerra de Malvinas e o papel que teve a educação em reforçar uma história que dava ênfase aos territórios perdidos, conforme a fala de um professor argentino:

“Estuvimos enseñándolo. Me hago cargo, aunque yo no fui esa generación. Yo fui la generación a que le enseñaron.

La guerra de Malvinas no se justifica de otra manera mas que sino explicar los años y años que los argentinos estuvimos repitiendo, que los docentes estuvimos repitiendo ese discurso que los ingleses nos habían quitado las islas. La única explicación de que en el 80 un gobierno militar haya desembarcado a jóvenes de 18 años – los mismos que les damos clases acá- y los hayan puesto en semejante conflicto”

Esse fato marcante na história argentina do século XX e o enfoque adotado pelo ensino de História hoje no Manuel Belgrano tem estreita relação com a própria história da escola. Há histórias diferentes de pessoas como as duas professoras afastadas durante a ditadura e que ao serem reintegradas decidiram mudar o enfoque das aulas de história, junto com o grupo de professores da disciplina voltando um olhar para dentro da Argentina, visando entender e explicar de forma crítica tudo o que tinha acontecido até então..

“Habíamos sido sacadas de la Universidad por la última dictadura y entonces cuando reingresamos al colegio, el equipo lo conducía L.Z. y había un claro posicionamiento de no hacer una Historia eurocéntrica.”

O que tinha acontecido com Argentina servia de modelo para entender essa realidade latino-americana, semelhante em muitos aspectos, principalmente os políticos, e a partir desse momento houve maior ênfase numa história nacional crítica. Esse enfoque implicava em trabalhar o Estado nos conteúdos.

Discutir e mostrar os diferentes tipos de Estado é uma necessidade para uma das professoras argentinas que foi afastada, como percebe-se na fala a seguir:

“Cuando nosotros retornamos despues de la dictadura, con la pérdida de la democracia autoritaria. Entonces hacía falta para los chicos de que estén concientes de qué implica vivir en un Estado de derecho, en un Estado de sección o en un Estado autoritario. Como el Estado avanza (...) sobre lo privado y talvez, hasta el derecho a la vida: en el caso nuestro en el Estado terrorista”

Para esta professora argentina também é preciso romper com a representação de que os militares vinham colocar ordem, bastante forte entre alunos do Belgrano. Na escola inclusive, há um memorial em homenagem aos dezoito alunos do Belgrano desaparecidos durante a ditadura militar.

A representação da nação potência começa a mudar com a abertura democrática pós guerra de Malvinas, ainda nos anos oitenta. Chegam novos olhares e se firmam o enfoque político e a história social. Era preciso refazer as coisas e foi muito difícil trabalhar a História da Argentina de forma diferente. Isso foi muito forte para os professores de História. Para um professor argentino há uma grande responsabilidade e um grande desafio em superar os “erros” do passado, como pode ser percebido nesta fala:

“y pensar que hace un par de años a estos pibes los habíamos mandado a la guerra, entonces creo que el peso para los profes (sic) de Historia es muy fuerte”

Chile é coincidentemente ou não o grande ausente dos países sul-americanos nos conteúdos citados pelos professores argentinos. Apenas uma professora argentina fez referência ao país vizinho em que percebem-se duas representações negativas sobre o Chile e os chilenos.

A primeira delas diz respeito à postura assumida pelo Chile durante a Guerra das Malvinas, em 1982.

“con la guerra de las Malvinas (...) los únicos países que nos apoyaron en definitiva, fueron los de América Latina, salvo Chile”.

Persiste uma rivalidade com Chile relacionada às fronteiras. Uma rivalidade que resultou numa construção de representações e estereótipos em relação a este país<sup>36</sup>. O

---

<sup>36</sup> Sobre este assunto veja-se CERUTTI e PITA (2000)

sentimento em relação ao chileno percebe-se na fala desta mesma professora, mas que também está sedimentado em parte da população argentina.

“en algún momento ha habido una rivalidad también ¿y sabes dónde lo veo mucho yo? Con Chile. Los chilenos con nosotros... no nos quieren y el argentino al chileno tampoco.”

As diferenças que foram apontadas por alguns professores não estão no campo histórico ou no político, mas no cultural, como expressa uma das professoras argentinas:

“las diferencias tienen que ver fuertemente con influencias culturales. Una influencia fuerte de la cultura afro en Brasil que nosotros no tenemos (...) Antropológica, culturalmente somos distintos”

Algumas representações dos brasileiros apontadas pelos professores argentinos foram observadas na escola em ocasiões relacionadas com o intercâmbio entre as duas escolas. Algumas dessas representações estão colocadas no senso comum entre os argentinos.

Uma delas é em relação ao Brasil, desde sua extensão territorial à população que habita esse território e é colocada por um professor argentino:

“uno habla del Brasil ‘país más grande do mundo’ (sic) entonces piensa en algo gigantesco, monstruoso y es interesante ver como, por ahí ellos [fazendo referência aos alunos do Manuel Belgrano] hablan del Brasil como megaube, megaciudad, habitado por tres o cuatro cariocas y básicamente negros”.

Uma outra representação construída pela história oficial argentina é em relação ao Brasil como ameaça em situações de disputa, como guerras e conflitos territoriais. Essa imagem foi construída num determinado momento histórico e por isso hoje, os professores do Manuel Belgrano trabalham de forma crítica a historia nacional buscando mudar essa imagem. Segundo um professor argentino:

“la historia oficial argentina se lo plantea a Brasil como el enemigo en alguna guerra o el expansionista en algún momento”

Outra referência a essa representação do Brasil expansionista citada por uma professora argentina usa o termo “português” da mesma forma que brasileiro. A representação é decorrente da ocupação territorial com a assinatura do Tratado de Tordesilhas:

“en algún momento nosotros hemos tenido algún problema de frontera y , por ahí, el portugués ha sido un poco invasor”

Uma representação que vem sendo construída é em relação ao econômico, percebida na fala de uma professora argentina:

“Me parece que hay una cosa ahora con Brasil, con esto de que se devalúa, no se devalúa. Como que Brasil sigue una política que tiene mucho que ver con sus propios intereses (...) estas últimas cosas, cuando Brasil trata de posicionarse y aparentemente parecería que fuera a costa nuestra”

Também foi citada por uma professora argentina uma outra representação em relação ao brasileiro, que embora não estando relacionada com o ensino de história diz respeito à maneira de ser do brasileiro e que implica na forma de olhar o “outro” desde o cultural:

“para nosotros Brasil es mucho más libre, sentimos así. Mucho más desperjuiciados, mucho más libres. Mucho más libres de cuerpo, libres de mente.”

Não posso deixar de apontar as representações sobre o brasileiro que fazem referência a questões étnicas. Há uma forte associação do brasileiro com o afro-descendente que vem sendo trabalhada para ser superada pelos professores do Manuel Belgrano. Mas estes professores ao fazer tal referência chamam a atenção para uma representação que ainda está presente em alguns argentinos e que se dá por esse desconhecimento do “outro”. Segundo uma professora argentina:

“[el] argentino espera que si alguien viene de Brasil sea negro o mulato. Ni siquiera es un estereotipo racista, porque no es el rechazo, sino algo así como ver algo que nosotros no estamos acostumbrados a ver”<sup>37</sup>

Essa mesma professora relata um fato ocorrido alguns anos atrás e que ilustra essa representação. Quando o intercâmbio estava em fase inicial uma pessoa que não era docente no Manuel Belgrano manteve o diálogo narrado a seguir com a professora argentina:

- “- ¿y los chicos brasileiros?
- ¡Ahí están! ¡miralos! ¡ahí están!
- ¡Esos no son brasileiros!
- ¿Cómo que no son brasileiros?!
- ¡Son todos blancos!”

---

<sup>37</sup> Sobre a presença do negro na Argentina, algumas referências podem ser encontradas na obra de Sarmiento (1978)

Apesar do esforço realizado pela equipe argentina para superar essa representação do brasileiro associando-o a uma determinada etnia recentemente o Consulado Brasileiro em Córdoba, por ocasião das comemorações do 7 de setembro, acabou reforçando tal representação. Para um professor e uma professora argentinos o fato “trouxe por água abaixo” todo um trabalho de desconstrução dessas representações e estereótipos que eles vinham realizando na escola. Nessa ocasião o consulado do Brasil em Córdoba trouxe uma mulher negra em trajes de baiana, dançando. Sobre essa representação do Brasil, fala a professora argentina:

“nosotros hicimos, tratamos de hacer cosas para arrasar los esteréotipos y cuando hay una ocasión de encuentro se refuerzan los estereotipos. O son cariocas con plumas o baianas de blanco”

Chama a atenção aqui o fato de um estereótipo ser reforçado por brasileiros. É um dado que mereceria um estudo mais aprofundado da questão do olhar para si mesmo que é veiculado por organismos governamentais.

##### **5. Para além do currículo: as possibilidades de integração e identidade latino-americana, segundo os professores brasileiros e argentinos**

A participação nas discussões do Mercosul Educacional é uma das possibilidades que considero para poder pensar a integração. Entretanto, o desconhecimento do “outro” é um fator que inibe uma maior aproximação entre os países que fazem parte do Mercosul.

Através da pergunta feita aos professores brasileiros e argentinos sobre os documentos do Mercosul Educacional constatei que nem todos os entrevistados tinham conhecimento acerca dos documentos do Mercosul Educativo.

No momento da entrevista, como forma de deixar à vontade os entrevistados para responder as perguntas, sem inibi-los ou direcionando as respostas, não foi dada a relação ou feita alguma indicação sobre os documentos<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Independentemente do acesso aos documentos através da coordenação local do Projeto, o material documental sobre o Mercosul Educativo encontra-se disponibilizado pelo site na Internet do Ministério da Educação tanto do Brasil quanto da Argentina.

As respostas obtidas dos professores revelaram um conhecimento mínimo e de forma muito vaga. Outros professores, diretamente disseram não conhecer. Um deles aponta o interesse pessoal para com esse assunto e sabe que no colégio há gente que se interessa por essa temática. Segundo um professor brasileiro:

“tem alguns professores que estão bastante interessados nesse tipo de coisa, inclusive envolvidos em projetos. Então, não é bem o que eu andei mexendo ultimamente...”

Dos professores entrevistados em Córdoba, apenas dois conheciam e fizeram referência aos documentos do Mercosul Educacional. Coincidentemente são os dois professores que fazem parte da coordenação. Foram citados: a Declaração de Assunção e outros (não foi especificado o nome e sim o teor) para implementação de estágios, validação de diplomas, também contido no “Tratado de Assunção”. Os demais professores, como os professores do Colégio de Aplicação, não conheciam os documentos.

Além das razões pessoais para estar informados e/ou atualizados à respeito dos documentos do Mercosul outros fatores podem estar contribuindo: nem todos os professores lidam com a temática das políticas educacionais do Mercosul; nem todos conhecem a possibilidade de acessá-los via Internet. Em relação aos professores argentinos, o ministério de Educação da Argentina disponibilizou alguns documentos do Mercosul na sua página na Internet somente a partir do 2º semestre de 2001.

### *5.1. Percepções dos professores sobre o Grupo de Trabalho de História e Geografia*

Ao serem indagados sobre o conhecimento e do conteúdo do material produzido pelo GT, as respostas também foram vagas. Mas foi possível constatar que alguns deles, através de professores mais ligados às discussões da área, tiveram um contato mais próximo com alguns textos que fazem parte de coletâneas publicadas pelo MEC.

Um dos entrevistados disse conhecer um documento que seria o resultado de discussões levantadas pelo grupo de pesquisa de professores do Colégio de Aplicação e apresentado por uma das professoras no segundo encontro do GT no Uruguai, em 1999.

Para uma professora brasileira que tem algum conhecimento dos documentos do Mercosul educacional, em particular desse Seminário 1999, ocasião em que um membro do grupo de pesquisa do Projeto Córdoba no Brasil esteve apresentando a pesquisa, as

discussões têm pertinência com as discussões realizadas no Colégio de Aplicação pela equipe de professores e pesquisadores. Para essa professora brasileira:

“isso dá a sensação de cumplicidade... de objetivos comuns na discussão sobre o ensino de História, mais especificamente dos países latino-americanos.”

Percebi nas entrevistas um certo sentimento de *mea culpa* por parte de alguns professores. O fato de não estarem lidando, ainda que indiretamente, com questões do Mercosul e desconhecer o que nele vêm sendo discutido e produzido parecem ser as razões mais fortes.

Os professores argentinos tiveram acesso primeiro em português, através da equipe do Brasil e, posteriormente, aos mesmos documentos editados pelo Ministério de Educação da Argentina, resumos de seminários regionais.

Não há discussão efetiva entre os dois grupos de professores (Brasil – Argentina) com relação à reflexão no campo do Mercosul Educacional.

## 5.2. Mudanças no ensino de História nas duas escolas com o intercâmbio

Para os professores brasileiros, uma vez que o programa de História é o mesmo há mais de uma década, os conteúdos mantêm-se os mesmos, apesar da “influência” do Projeto Córdoba no colégio. Entretanto, o que tem mudado são os olhares; mudanças de perspectiva, voltando-se para linhas mais temáticas. São opções pessoais e não da disciplina. O currículo da escola ainda está muito voltado para a História de Europa e do Brasil. Há poucas mudanças também em relação à nação e à identidade nacional e a forma de ver o “outro” (argentino e latino-americano).

O programa do colégio não consegue fugir da chamada crítica ao europocentrismo, com isso se perde o olhar para as questões latino-americanas.

Propostas a serem encaminhadas em nível de currículo, no colégio, referem-se à inclusão da disciplina *História da América Latina* na 7ª série e/ou também sua inclusão no 3º ano do ensino médio. Uma das justificativas para essa inclusão deve-se ao intercâmbio entre as duas escolas.

Independentemente de não ser “oficial” uma professora revela que a História da América Latina já vem sendo trabalhada há três anos em OSPB. Outro professor destaca também que essas discussões de mudanças curriculares são complexas, uma vez que



estão em jogo ideologia e política. As mudanças são individuais e não coletivas. A discussão é feita no Projeto Político Pedagógico e com isso, não só os conteúdos mas a escola vêm sendo repensados. De acordo com uma professora brasileira:

“Pessoas querem que OSPB saia fora do currículo e a gente está propondo no lugar disso, alguma disciplina que seja História da América Latina ou Organização Social e Política da América Latina ou uma coisa assim, mas isso são idéias, são intenções, não tem assim, nada, absolutamente nada concretizado.

No caso argentino a mudança mais significativa se deu anos 80, por ocasião da abertura democrática. Naquele momento mudou-se para um enfoque crítico. Esse enfoque é utilizado por todos os professores do Manuel Belgrano onde alguns incluem ainda um olhar que contempla também o aspecto político–econômico.

O enfoque antropológico sai da História especificamente e aparece em disciplinas como Antropologia e História da Cultura. Hoje, de 4º a 6º ano o enfoque é econômico – social. Em 6º ano trabalha-se uma História com conceitos do materialismo histórico e com conceitos da Teoria Política como Estado e Cidadania. Em 7º ano a História nacional é política. Isto é necessário para haver uma coerência de enfoques em todos os anos e para evitar a perda ou quebra dos conteúdos.

Nas turmas da área de Ciências Sociais os conteúdos são abordados de forma um pouco diferente. Até alguns anos atrás era trabalhado um enfoque mais antropológico que dividia a América em dois grandes blocos: América mestiça e América imigrante. A primeira correspondia a América Central e México, onde o contingente imigratório foi menor. A segunda, onde o contingente de imigrantes foi maior incluía Argentina, Brasil e Uruguai.

O abandono desse enfoque está relacionado a diversos fatores de cunho político e organizacional (greves docentes, redução de dias letivos, recortes de conteúdo em decorrência de cortes de carga horária nos 6ºs anos que não são da área de ciências sociais de seis para três horas aula). Em vista disso o material utilizado é o mesmo das demais áreas, que é mais sintético.

Outra das razões para adotar um enfoque mais político nos conteúdos de História está relacionada ao fato de que alguns professores fizeram mestrado nessa área e, posteriormente, organizaram um programa para 7º ano com esse enfoque. E hoje por uma questão de coerência e para não haver ruptura, pouco a pouco todos os professores passaram a utilizar esse enfoque.

Tentando manter um olhar antropológico nos 6<sup>os</sup> anos de Ciências Sociais, mesmo reconhecendo a necessidade de manter e aprofundar temáticas de América Latina, os dois professores que trabalham nessa área sentiram mais necessidade de trabalhar Ásia e África.

A América Latina é algo que se conhece em maior ou menor grau, mas Ásia e África são estranhos ao argentino. Justifica-se tal escolha desde a conquista e colonização espanhola e portuguesa quando a América Latina sofreu processos de transculturação e até mesmo de europeização, mas esses dois continentes escaparam do imperialismo massivo, manifestando-se de forma periférica e pontual até o século XX quando eles são afetados. Portanto, pressupõe-se que o impacto é maior que na América Latina, por ter sofrido esse processo antes.

Para o aluno do Belgrano hoje, se faz necessário que veja que, por exemplo, África também é lugar de culturas, de organizações políticas e sociais para romper a representação do europeu que leva o progresso aos povos.

Além das questões mais relacionadas ao currículo trabalhado pelos professores de ambas as escolas, as entrevistas proporcionaram outros dados interessantes que merecem algumas reflexões.

### *5.3. Os objetivos do Projeto Córdoba, segundo os professores*

Para esta pergunta percebi que as respostas estão relacionadas com o que os professores conhecem e observaram no intercâmbio no estágio atual, em que são ressaltados os pontos fortes desse intercâmbio, mas ao mesmo tempo também trazem a crítica ao que o Projeto Córdoba poderia ser para ampliar sua eficiência. Assim, aqui constam os objetivos e o que esses professores entendem que pode melhorar no Projeto Córdoba e que na sua opinião é fundamental.

A maioria das referências feitas por professores brasileiros e argentinos voltam-se para a percepção de semelhanças e diferenças e o respeito, superar o “ignorar o outro” e com isso incorporar a realidade latino-americana.

Para uma professora brasileira:

“o fundamental é propiciar que os alunos percebam as diferenças culturais e percebam que essas diferenças são parte da cultura de um povo, que foi construída historicamente e a respeitem. no

sentido da troca acho que fundamentalmente, perceber as diferenças, respeitar as diferenças e desconstruir estereótipos e preconceitos.”

Outra referência foi em relação à troca: troca de informações para superar a falta de materiais didáticos, experiências compartilhadas, trocas para uma construção conjunta. Segundo um professor brasileiro:

“acho que a troca de informações mesmo (...) Na troca você vê o que outros colegas, de outros países fazem, como eles pensam e discutir, isso é muito rico, aprende muito mais.”

**Ainda sobre “troca”, para uma outra professora brasileira o Projeto Córdoba reduz-se a uma troca de jovens. No sentido de ser “algo mais dentro da escola”, uma atividade extra-curricular, como o curso de língua espanhola. O estágio atual do Projeto seria superficial, pela falta de produção acadêmica. De acordo com essa professora brasileira:**

**“o objetivo do intercâmbio está sendo algo mais dentro da escola para ser oferecido aos alunos.”**

Para uma professora argentina:

“Fundamentalmente hacer experiencias distintas en la escuela que pueden ser homologables. O sea, en escuelas medias que pertenecen a la universidad, y que tienen todo un tipo de formación más específica (...) Tratar de ver si se puede trabajar sobre los conocimientos previos de ellos, las representaciones que tienen ellos ... lo que es el argentino o el brasilero.”

Na opinião de um professor argentino são objetivos do intercâmbio:

“incorporar la realidad latinoamericana como un punto más de análisis dentro de lo que es la cabeza de este chico que estamos formando para enfrentar una realidad diferente. Siempre dentro de lo permitido porque de una provincia mediterranea a una isla, hay un choque de tiempo grande y al mismo tiempo, la cuestión de todo lo que son los preconceptos que se tiene.”

Foi possível perceber que tanto os professores brasileiros como os professores argentinos vêm o intercâmbio no Projeto Córdoba, como possibilidade de trocas diversas.

Diante da possibilidade de uma integração regional, o intercâmbio estaria sendo um caminho, embora uma experiência pequena. Para uma professora argentina, o intercâmbio entre as duas escolas é uma atividade micro e portanto com resultados pouco visíveis em âmbito regional.

Há alguns avanços como foi exposto ao longo do texto, decorrente da realização do intercâmbio tal como afirmaram professores do CA, não só é viável como é um caminho para enriquecer o ensino, produzir conhecimento nos dois países. Segundo um dos professores, a integração é difícil, mas acredita ser uma necessidade. Essa integração não deveria ser cultural, somente, mas também educacional e outros aspectos também, o mais amplo possível. Acredita que é preciso unir forças, fazer coisas juntos. Para este professor a necessidade de unir forças tem mais uma preocupação político – ideológico – social que cultural – antropológico:

“vejo vocês fazendo greve lá, nos fazendo greve aqui e a greve não é uma”

Para os professores cordobeses é possível que o intercâmbio seja um primeiro passo para a integração regional. Pensar a integração a partir do intercâmbio é possível, mas é preciso trabalhar numa perspectiva mais antropológica do semelhante e do diferente.

A importância da aproximação, da superação do isolamento, das semelhanças e das diferenças entendo são elementos que poderiam dar suporte a uma posterior integração. Mas o intercâmbio é visto como uma experiência micro, embora profunda. É possível pensar numa integração com muitas experiências micro.

A integração Brasil – Argentina tem avançado bastante desde os anos 80. Fora do intercâmbio, em nível provincial, funciona hoje em Córdoba a *Casa do Brasil* que promove cursos de Português bem como outros eventos culturais, o que significa um avanço em termos culturais mais amplo.

Conhecer para integrar é unanimidade entre professores brasileiros e argentinos.

#### *5.4.O intercâmbio: seus avanços e suas dificuldades*

Na avaliação dos professores, e pelas experiências relatadas, o Projeto Córdoba é uma fonte muito rica para a produção de conhecimento e esse conhecimento é produzido de diferentes maneiras, mas não é institucionalizado, nem é assumido um compromisso ampliando o campo de pesquisa, exceto uma ou outra iniciativa pessoal dos envolvidos ou interessados no assunto.

Foi apontada pelos professores brasileiros a carência de pesquisas no Projeto.

Esta informação revela uma certa invisibilidade da pesquisa dentro do Projeto Córdoba ou entre os professores de História uma vez que somente na área de História foi desenvolvido um projeto de pesquisa *Identidades e Representações: um projeto de pesquisa comparada sobre o ensino de História na Argentina e no Brasil* e cujo relatório é uma das fontes utilizadas neste trabalho que é também uma pesquisa relacionada ao Acordo de Cooperação. Também há um projeto de doutorado em andamento, de uma professora de História do Colégio de Aplicação.

Os professores brasileiros dizem não estar preparados para receber alunos em sala de aula é uma dificuldade para alguns professores do Colégio de Aplicação, por considerar que se perdem ótimas oportunidades para alunos intercambistas falar de sua escola, sobre os jovens de sua idade, sobre seus costumes, e tantos outros assuntos, mas essa atividade é realizada por alguns professores. Sugerem que de forma organizada, os professores sejam chamados a fazer isso. Quem se interessa com a questão conversa com alguém do Projeto, comunica a intenção, mas não se institucionaliza.

Segundo uma professora brasileira:

“o espaço para ele [o aluno intercambista] falar sobre a escola, falar sobre sua experiência, sobre os jovens da sua idade, seus costumes, o que fazem . isso só alguns professores fazem. Agora, em nenhum momento, o Projeto chegou para mim e disse: propicia isso, faz aquilo, de uma forma organizada. A gente até conversa com uma ou outra pessoa do Projeto e aí a gente escolhe ‘eu estou pensando fazer isso, ah, legal!...’ mas não é institucionalizado”

O contato dos alunos brasileiros com alunos e professores em Córdoba tem levado a olhar mais atentamente o “nós”, como por exemplo, nas relações com os professores.

Esses alunos perceberam que os professores do Colégio de Aplicação são mais afetivos com os alunos mas que com isso há, inversamente, uma “menor hierarquia”. Esta expressão usada pela professora foi por ela esclarecida que não é bem com essas palavras que os alunos dizem, mas implicitamente é o que eles realmente querem dizer. E percebem também que lá a relação de hierarquia é muito forte. Essas informações foram colhidas pela professora de alunos seus que participaram do intercâmbio. Mas acredita que outros muitos aspectos possam ser olhados também.

Apesar da mudança de enfoque de alguns dos professores que valorizam os aspectos do olhar sobre o outro, o que ganha força não são os conteúdos e sim as relações pessoais, as experiências extra-escolares no campo da afetividade. Esse

pensamento comum entre professores das duas escolas é tido como positivo pelo contato com o cotidiano de famílias, da cidade, dos costumes, compartilhar a língua e a cultura local.

Para os professores, o Projeto Córdoba vem sendo interessante pois passam a estar mais atentos às questões latino-americanas principalmente na área de Humanas e Línguas como, por exemplo, o caso de uma professora de inglês que usa material em inglês sobre América Latina em suas aulas. Mas, por outro lado, as carências na formação acadêmica são referidas como uma dificuldade para trabalhar temáticas latino-americanas.

A amplitude, a riqueza de experiências concretas propiciadas pelo intercâmbio traz dificuldades de sistematizar esse conhecimento. Falta de tempo para sistematizar essas experiências e reflexões à respeito foi o motivo citado pelos professores, especialmente cordobeses.

Para alguns professores o Projeto ainda é uma experiência isolada, de pessoas envolvidas, mais que de instituições e estaria precisando de uma “injeção de ânimo”. Essa revigorada que o Projeto Córdoba precisa somente aconteceria quando outros professores conseguirem enxergar sua disciplina dentro do Projeto Córdoba, sabendo-se que hoje a troca mais efetiva é entre os professores de Geografia e alguns poucos de História preocupados com o ensino de História na perspectiva de construção de uma identidade.

Concordam com isto os professores cordobeses. Para o Belgrano o Projeto Córdoba têm sido de grande importância e de impacto positivo para a equipe de Geografia, tendo levado a uma mudança de enfoque teórico com a adoção de uma Geografia crítica (trazido pelos professores do Colégio de Aplicação). Sobre isso uma informação interessante: talvez esteja relacionada com que na Argentina Geografia não é uma licenciatura, funciona em nível terciário (professorado) e os professores dessa área encontraram no Projeto Córdoba um espaço para trocas e aprendizado conjunto.

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 da 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 numa escola grande, com mais de 2000 alunos e com a maioria dos docentes com poucas horas na escola. Também o fato de estar enviando ou recebendo 4 ou 5 alunos não têm peso para promover mudanças significativas. Talvez seja preciso um tempo maior para verificar essas mudanças.

O contato com o Brasil tem possibilitado estabelecer novos olhares. Uma das diferenças percebidas é quanto à cultura africana, inexistente em Córdoba. Por outro lado tem mostrado muitas semelhanças pelas muitas “Histórias compartilhadas” em temas tais como a construção do Estado, movimentos migratórios, construção da república oligárquica, populismo, modelos teóricos de análise, mas o que há são diferentes nuances, variações das mesmas questões, como já foi referido anteriormente por uma professora argentina.

**Dentre as dificuldades citadas pelos professores das duas escolas estão as questões financeiras enquanto fator restritivo do intercâmbio uma vez que interfere diretamente sobre ele, pelo número de alunos e de professores que vão a Córdoba ou vêm a Florianópolis. Essa restrição orçamentária não é somente relacionada com o apoio institucional mas com a atual situação econômica.**

Em relação à equipe cordobesa há uma triste constatação: a atual situação do Belgrano que num futuro não muito distante poderá comprometer o andamento das atividades do Projeto Córdoba por parte da equipe argentina. Aumentam as restrições econômicas e a escola está correndo risco de perder a subvenção da Universidade uma vez que esta última vem questionando a manutenção de uma escola para crianças e jovens com recursos universitários, também risco de perder turmas, alunos e portanto, professores. Já estão acontecendo reduções salariais e de carga horária, segundo informaram os professores cordobreses.

Os tempos e realidades diferentes têm levado a equipe argentina a interromper sua participação numa pesquisa conjunta com a equipe brasileira. Segundo a coordenadora do Projeto na Argentina, há uma falta de disponibilidade em relação a tempo para a pesquisa, considerando as atuais condições da educação na Argentina e em particular no Manuel Belgrano.

Em relação à experiência dos professores com alunos do intercâmbio sejam estes brasileiros ou argentinos, poucas foram as informações obtidas. Sobre os alunos brasileiros que foram a Córdoba foi perguntado aos professores se ao retornarem os mesmos foram reintegrados às aulas, ou não. A maioria respondeu que não e os que continuaram tendo esses alunos praticamente não exploraram a experiência desse aluno.

Além da coordenadora local do Projeto, no colégio há 15 anos, um outro professor de História faz parte da comissão cordobesa. Parte das atividades desenvolvidas pela comissão estão relacionadas à divulgação do Projeto Córdoba. Acredita que o Projeto Córdoba tem seu lugar na escola, conquistado ao longo dos dez anos de existência. Porém, o trabalho a que se dá bastante ênfase é ao processo seletivo dos alunos interessados em participar do intercâmbio. Aqui o que mais interessa à comissão é que o aluno tenha condições de se adaptar à escola onde irá ficar por dois meses.

Nem todas as pessoas reconheceram nessa fase a importância do intercâmbio. Criaram-se estereótipos sobre o projeto: que estaria servindo como desculpa para passar férias no Brasil e isso, pensava-se de alunos e professores.

Um exemplo dessas mudanças: quando chegam alunos de Córdoba é feito no colégio um cerimonial junto com os alunos. De acordo com uma professora brasileira:

“quando os alunos de Córdoba chegam tem um cerimonial com os alunos e que as primeiras vezes que eu vi, era muito difícil, por exemplo, tocar o hino da Argentina, eles vaiavam. Os últimos que eu assisti não vaiavam mais. (...) Pode ser que exista uma pequena mudança de percepção de que esses alunos que estão vindo aqui são alunos como eles. (...) É um indício bem pequeno, não sei se nossos alunos estão ficando mais acostumados com os argentinos aqui. Eu não sei se é porque eles estão tendo uma visão menos estereotipada dos argentinos ou se eles estão mais educados, simplesmente. Então, vejo essa pequena mudança.”

Apesar desse contato mais próximo com os argentinos, o que ainda aparece mais é a questão da dominação econômica: planos econômicos, similaridade de estilos de governo, dentre outros, mas isso não quebra estereótipos e as tensões no contato entre os dois (brasileiros e argentinos) que muitas vezes são observadas na convivência com os turistas ou veiculadas pelos meios de comunicação não são problematizadas educacionalmente, na opinião da professora. O que se tem é uma “clara noção de geopolítica, mas não de um conhecimento antropológico”. Esta situação poderia relacionar-se com o envolvimento pouco visível do grupo de História atualmente.



Hoje os alunos conseguem perceber que há diferenças entre os argentinos como também há no Brasil, conforme a região, o estado. Percebem que há histórias, realidades (econômicas, sociais, culturais) diferentes, mas que algumas se assemelham às daqui.

“Percebem que, por exemplo, portenho é uma coisa, argentino classe média de Buenos Aires pode ser uma coisa, que um cordobés é outra... e que têm uma história, têm as suas províncias, uma capital que também oprime, que estão cheios de dificuldades e que os professores lá também ganham mal e que a juventude também gosta de rock...”

O fato dos alunos conviverem durante dois meses com famílias cotidianamente contribui mais para superar essa visão de isolamento, de perceber a identidade do “outro”, de perceber semelhanças e diferenças que pelo ensino de História.

Particularmente sobre o que vêm ocorrendo no Colégio de Aplicação, dois professores brasileiros dizem já estar havendo mudanças, inclusive com o apoio e participação de outras disciplinas, como Geografia e Sociologia. Busca-se um espaço para trabalhar os conteúdos de América Latina, no espaço destinado a OSPB, na sétima série e também a possibilidade no 3º ano do Ensino Médio. Em relação à substituição de OSPB, uma das professora entrevistadas levantou algumas dificuldades de ordem legal, isto é, além de se discutir qual disciplina entraria as polêmicas levantadas por ocasião da discussão do Projeto Político Pedagógico da escola recaíram na possibilidade ou não de se fazer uma disciplina interdisciplinar de História e Geografia, mais criaria dificuldades citadas pela professora, tais como: mexeria com a organização individual de trabalho dos professores; o fato de sair do âmbito exclusivo de uma ou outra área, ao se contratar um professor, para quê área ele seria contratado? Atualmente o grupo de História tem horário em sua carga de ensino, mas, por outro lado, é o pessoal de Geografia que se envolve mais como Projeto Córdoba.

O intercâmbio tem propiciado também outras mudanças de olhar uma vez que sendo destino de férias de muitos argentinos, em particular dos cordobeses que ficam “asilados” nas praias do norte da ilha e que não saem do que o pacote turístico lhes oferece, segundo um professor argentino, voltam à sua cidade com uma imagem diferente de quem vêm por dois meses e vêm coisas que os pacotes turísticos não mostram: Universidade, gente o ano todo comprometida com trabalho e estudos. Essas questões o conteúdo de História não contempla e nem poderia contemplar e tanto professores brasileiros como argentinos reconhecem que o extracurricular, o extra-classe tem sido muito valioso para os intercambistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto campo de conhecimento a Educação dialoga com vários outros campos do saber e quem se aventura nesse caminho vivencia muitos momentos de valiosas descobertas, de entusiasmo, mas também de angústias e desafios.

Na realização deste trabalho foi necessário abandonar algumas discussões no campo das políticas educacionais a que tinha me proposto inicialmente e fazer uma incursão pelo ensino de História e pela Antropologia, para que pudesse ter maior clareza sobre os aspectos que estavam interior de minhas questões iniciais.

Em relação à execução da pesquisa, mesmo tendo alcançado resultados bastante satisfatórios, percebo o grande desafio que abracei ao realizar uma pesquisa comparativa entre dois países, num espaço de tempo curto, considerando-se a natureza da mesma.

É a partir desta pesquisa, pelo olhar comparativo entre as duas realidades, que faço as seguintes considerações:

Sobre a integração cultural e o ensino de História, considerando o contexto do Mercosul, fica evidente que os documentos oficiais do Mercosul dão ênfase aos aspectos econômicos do bloco regional, um dos principais motivos da criação desse Mercado Comum, mas ao mesmo tempo observa-se a preocupação com outros aspectos envolvidos no Mercosul e que ultrapassam o econômico como, por exemplo, os aspectos educacionais expresso no *Plano Trienal para o Setor Educacional*, em que são feitas referências à integração na perspectiva cultural enquanto aspecto importante para os países que fazem parte desse bloco.

Observa-se claramente a preocupação dos governos com as questões educacionais que viabilizem uma aproximação regional, entretanto, percebe-se a complexidade e a dificuldade para tornar efetivas as proposições do SEM.

Quanto aos processos de integração estes indicam que a integração esteve e ainda está atrelada a questões econômicas, interesses políticos. Foi possível perceber que apesar de avançar nas negociações desde 1992, com a assinatura do Protocolo de Intenções, que serviu de base para o Plano Trienal, pelo número de vezes que este foi prorrogado podem ser um indicativo da complexidade que envolve o setor educacional.

Das metas propostas em nível ministerial para Mercosul Educacional, a meta 2 *intercâmbio de alunos, docentes e pesquisadores* é relativamente mais simples de ser realizada. O Projeto Córdoba, que teve início antes mesmo da oficialização do Mercosul Educacional, é uma amostra de que é possível sua concretização.

Quanto à meta 1 *compatibilidade de aspectos curriculares e metodológicos a partir de uma perspectiva regional* podem haver maiores dificuldades para sua concretização. Nesta dissertação, ao trabalhar com o conceito identidade, percebi sua complexidade que entendo tem íntima relação com o ensino de História uma vez que refere-se a envolvimento e participação de sujeitos com culturas e histórias diferentes, posicionamentos teóricos e metodológicos diferentes, elementos importantes na cultura escolar.

As sucessivas prorrogações do *Plano Trienal* levam a pressupor uma vontade dos governos em efetivar suas intenções e por isso a insistência mas ao mesmo tempo a dificuldade em sua realização, considerando a complexidade dos aspectos culturais que envolvem as questões educacionais no âmbito do Mercosul.

Especialistas brasileiros também fazem referência à necessidade de ampliar as visões históricas em relação aos demais países e chamam a atenção para a visão fechada e nacionalista da História.

Ao historicizar a integração latino-americana, verifiquei que os documentos indicam que um dos grandes problemas do continente americano é o isolamento e o desconhecimento entre as nações. No que diz respeito à integração cultural, as tentativas e as intenções não são novas, embora sua concretização tenha sido mais difícil, levando-se em conta a necessidade dos países em discutir sua identidade.

A integração como categoria de análise histórica não aparece como prioridade na conformação e no desenvolvimento das nações latino-americanas e a história nacional como enfoque principal da História, tem levado a exclusão da História da América Latina nos programas de História. Uma das justificativas para isso seria a representação criada em torno da integração como sendo uma ameaça às identidades nacionais.

Para os especialistas do GT de História e Geografia, um dos grandes desafios diante do processo de integração regional seria a superação do desconhecimento dos países entre si, não só do Mercosul, mas de América Latina como um todo.

Desconhecimento esse que teria levado a distorções nas histórias nacionais e com isso gerando preconceitos e estereótipos.

Tudo isso resultou num isolamento que fez com que durante muito tempo, a realidade latino-americana fosse ignorada pela visão nacionalista da história dos países. Um olhar que valorize aspectos culturais e antropológicos esquecidos pelas histórias nacionais que primam pelo enfoque político, administrativo e militar poderia ser uma alternativa para a superação do estranhamento e para a derrubada de estereótipos e preconceitos tão presentes nas histórias dos países latino-americanos.

Olhando as proposições do GT, a partir do Projeto Córdoba pode-se concluir que são grandes as possibilidades de alcançar resultados positivos no que diz respeito ao olhar sobre o outro e na relação “nós conosco”, a superação do isolamento, o reconhecimento de elementos de diferentes culturas embora esta possibilidade tenha um grau maior de complexidade em se tratando da escola. Forquim ao afirmar que o professor ensina aquilo que ele conhece, que ele acredita, mostram a complexidade da questão. Será preciso então conhecer mais e melhor antes de poder promover essa integração de forma mais articulada e experiências locais como o Projeto Córdoba podem servir também como elemento para avaliar essa possibilidade de efetivação em nível mais amplo.

O GT de História e Geografia, suas discussões e proposições terão de se fazer mais presentes entre os professores dessas áreas, tentar uma aproximação às escolas para que os professores tomem conhecimento do trabalho do grupo bem como para colher informações acerca de resultados de experiências na área do ensino.

Nesse sentido chamo atenção para o que num passado não muito distante serviu para criar uma identidade nacional homogênea e hoje, um grupo de professores vem tentando trabalhar numa perspectiva que respeite as diferenças. Falando desde o GT de História e Geografia, os especialistas da área estão cientes do grande desafio que se lhes apresenta.

Há ainda poucas pesquisas que enfoquem o ensino de História da América Latina e também sobre o Mercosul. A baixa produção de pesquisas sobre América Latina poderia ter suas raízes em épocas anteriores, quando necessidades mais urgentes levaram a História a priorizar, no caso brasileiro em particular, a discussão de uma identidade nacional.

Ao historicizar o intercâmbio cultural entre o Colégio de Aplicação e a Escola Superior de Comércio Manuel Belgrano verifiquei que as reflexões apontadas pelos pesquisadores brasileiros e argentinos estão em consonância com as discussões que vêm acontecendo em torno da identidade. Os estereótipos apresentados nesta pesquisa parecem estar completando o que referi no início: o fato dos países estarem de costas um para o outro, principalmente por carregarmos pré-conceitos em relação ao “outro” e que permeiam todos os segmentos sociais. Neste sentido, o papel da escola, enquanto transmissora da cultura dominante, ganha destaque por ser ela, muitas vezes, fator importante na percepção do “nós” e os “outros”.

Não cabe aqui, nem é possível fazer previsões à respeito do intercâmbio cultural entre as duas escolas nos próximos anos, mas vale evidenciar que ao longo dos dez anos em que vem se realizando, tem superado inúmeras dificuldades. Por isso, dependerá dos que fazem parte do Projeto Córdoba e dos que a ele se integram o desafio de decidir os próximos passos.

Esta pesquisa aponta para um diagnóstico dos dez anos da experiência de intercâmbio cultural entre duas escolas. Atualmente, pelo agravamento da situação econômica da Argentina o intercâmbio pode ficar prejudicado e eis que pode ser também o momento para fortalecer e dinamizar as trocas de conhecimento entre os professores, a produção de pesquisas e de materiais didáticos.

Embora coincidentes em falas e ações, o Projeto Córdoba caminha sem estar articulado com o Mercosul Educacional. Este último, praticamente desconhece o Projeto Córdoba e esse possível paralelismo de ações seria um indicador da falta de articulação e de comunicação. Ao mesmo tempo, percebi que as discussões que vêm sendo realizadas tanto em nível ministerial quanto pelo GT de História e Geografia e as propostas de ambos têm sido semelhantes às que discussões e realizações no Projeto Córdoba.

Sobre os aspectos mais voltados para o currículo percebi nas entrevistas que tanto os professores argentinos quanto os professores brasileiros concebem as propostas nacionais, isto é, PCNs e CBCs como norteadores para o ensino e não um receituário a ser seguido ou prescrito, nos termos de Sacristán (1998).

Ao buscar compreender a relação entre o nacional e o local, entre o externo (PCNs e CBC) e o interno (programas escolares) bem como as diferenças e semelhanças entre as propostas nacionais verifiquei que na escola Manuel Belgrano as mudanças

curriculares em nível nacional pouco têm afetado a proposta da escola. Em relação a essa proposta nacional houve na escola apenas uma revisão bibliográfica.

No caso brasileiro, no Colégio de Aplicação os PCNs são considerados como proposta interessante para a disciplina de História, principalmente quanto à possibilidade de utilizar diferentes linguagens mas os professores pouco se valem dos PCNs para trabalhar a História.

Sobre a inclusão de temas de América Latina percebi que a forma como os conteúdos são trabalhados muitas vezes pode resultar numa visão estereotipada decorrente da fragmentação dos conteúdos e que compromete a realização de um trabalho mais articulado. Apesar de se preocuparem com a inclusão de temáticas latino-americanas em suas aulas de História, os professores do Colégio de Aplicação são unânimes ao afirmar que a fragmentação é inevitável e com isso, perdem-se valiosas oportunidades de discussão e mais ainda, perde-se a visão da heterogeneidade.

No currículo construído na prática dos professores, a exclusão/inclusão de temáticas latino-americanas nos programas de História do Colégio de Aplicação se dá em consonância com a abordagem que o professor faz e depende da visão de mundo de cada professor. Na escola Manuel Belgrano há um predomínio da visão política da História.

Também, tanto em Brasil quanto em Argentina a inclusão de temas de América Latina tem se caracterizado por descontinuidades profundas e foi possível perceber que na forma e no conteúdo das duas partes do Relatório de Pesquisa (a elaborada pela equipe brasileira e a elaborada pela equipe argentina) as marcas deixadas pelo processo de ditadura militar, mas percebe-se que essas marcas são mais profundas na escola Manuel Belgrano.

A possibilidade de reflexão sobre o ensino de História produzido pelo Relatório de Pesquisa, evidencia um amplo campo na área da pesquisa no interior do Programa. Uma tese de doutorado em andamento e uma proposta de inclusão de disciplina de História da América no Colégio de Aplicação são evidências concretas das perspectivas apontadas no campo do ensino de História.

Através das entrevistas com os professores brasileiros e argentinos fiz uma tentativa de trazer representações que esses professores fazem sobre os conteúdos de América Latina, e como são trabalhados, sobre o Projeto Córdoba, seus avanços e dificuldades e sobre o Mercosul Educacional.

Nessas entrevistas percebi a utilização de diferentes abordagens do ensino de História pelos professores do Colégio de Aplicação e mas afinidade nos professores do Manuel Belgrano.

As dificuldades encontradas ao fazer as entrevistas com os professores brasileiros e argentinos mostraram que a boa vontade e o compromisso com a educação desses professores não são suficientes para dar continuidade ao projeto de intercâmbio cultural. As greves, a falta de tempo para pesquisa, o não acesso a bibliografia específica, as dificuldades financeiras têm sido alguns dos obstáculos levantados por esses profissionais.

No Colégio de Aplicação, os professores que trabalham os conteúdos de História de forma mais tematizada, conseguem trazer discussões no campo cultural ao trabalharem com as semelhanças, diferenças, gênero o que possibilitaria perceber melhor a relação “nós” e os “outros”. Tanto estes professores quanto do Manuel Belgrano reconhecem a dificuldade em incluir as temáticas latino-americanas devidos a problemas de tempo para cumprimento do calendário escolar de forma satisfatória. Outra situação que tem comprometido a inclusão dessas temáticas é o desconhecimento.

Ao apontar o desconhecimento como fator para a não inclusão de temáticas latino-americanas nos currículos, um professor do Colégio de Aplicação chamou a atenção para o que muitos especialistas vêm discutindo sobre os cursos de formação inicial. No caso específico da História, as possíveis lacunas estariam na grade curricular da graduação. Se considerarmos que a graduação é o nível de formação de muitos professores, diante do exposto, vislumbra-se aqui um vasto e interessantíssimo campo para pesquisas.

Sobre o Projeto Córdoba, apesar dos resultados positivos, os professores entrevistados teceram comentários que o mesmo poderia ter dado mais resultados se tivesse promovido mais atividades e servindo de base para pesquisas dos próprios professores envolvidos.

O diálogo entre os professores de História da Argentina e do Brasil, têm ficado comprometido uma vez que, pelo menos no Colégio de Aplicação, o envolvimento maior no Projeto é de professores de Geografia.

Em relação às representações dos professores acerca da identidade latino-americana apontam, em linhas gerais, para um desconhecimento do “outro”, para as dificuldades em trabalhar temáticas latino-americanas e, muitas vezes, na dificuldade de romper estereótipos.

Cada um desses professores trouxe nas falas sua história de vida, suas ideologias, algumas marcas deixadas pelos acontecimentos históricos, suas vontades, suas angústias no campo educacional de seu país mas todos eles, sem dúvida, o gosto pelo que fazem, pela profissão que abraçaram tendo a clareza e a certeza do grande desafio que têm nas mãos em busca da superação do isolamento, do rompimento de estereótipos e preconceitos, de trabalhar semelhanças e diferenças, buscando trabalhar criticamente a História.

Há ainda muitas questões por esclarecer e aprofundar em relação a uma identidade latino-americana. É ainda conflituosa a discussão sobre identidade no sentido de melhor definir e compreender o sentimento de pertencimento a um determinado grupo seja ele étnico, cultural, político ou social.

Sobre esse conflito em torno da identidade e falando sobre América Latina, Leopoldo Zea<sup>39</sup> dá uma de muitas respostas possíveis à identidade usando as palavras de Vasconcelos para fazer uma pergunta: “¿Qué somos? Somos indios, españoles, americanos, africanos, asiáticos y mestizos, y por serlo, una rica y peculiar expresión del hombre sin más”.

Entendo que este trabalho mais do que apresentar conclusões, suscita novas indagações, vontade em aprofundar algumas discussões. No campo educacional fica muito ainda por explorar o papel do ensino de História nos processos de integração. É preciso também conhecer outras experiências de intercâmbio para poder estabelecer novas comparações e há uma necessidade crescente de ir mais fundo no conceito de identidade.

Uma das contribuições desta pesquisa volta-se para o que Puiggrós (2001) analisa como uma necessidade na região e em particular nas relações Brasil – Argentina, de estudos voltados para traçar diagnósticos dentro da área de estudos culturais, deficitários na opinião da educadora argentina.

Mesmo com contextos históricos diferenciados em muitos momentos, nem Brasil nem Argentina privilegiaram em seus conteúdos o “outro” (argentino ou brasileiro). Coincidem as entradas em disputas e conflitos. A necessidade da inclusão de temas referentes a América Latina foi e ainda é uma necessidade sentida nas escolas. Apesar disso, os entrevistados consideram que a mudança é um processo lento.

---

<sup>39</sup> ZEA, Leopoldo. *Fuentes de la cultura latinoamericana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993, p.8



Por fim, percebi que no interior desse intercâmbio entre as duas escolas, cada um dos professores entrevistados têm um ideal em relação ao ensino de História, à identidade latino-americana e esses ideais vão formando uma teia onde se imbricam diferentes identidades, diferentes culturas, ideologias, e visões de mundo. É isso que dá riqueza à educação, mas ao mesmo tempo demonstra sua complexidade. Entendo que é esse conjunto de elementos que poderá fazer, ou talvez já esteja fazendo a utopia se tornar possível.

**FONTES DE INFORMAÇÃO UTILIZADAS, CONSULTADAS E CITADAS**

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997

ANDERSON, Benedict. Introdução. In: BALAKRISHNAN, Gopal. *Um mapa da questão nacional*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000

ANTELO, Raúl (org.). *Identidade & representação*. 1º Seminário Regional Sul da Associação Brasileira de Literatura Comparada. Florianópolis: Pós-Graduação em Letras/Literatura Brasileira e Teoria Literária, 1994.

ALVAREZ, Gabriel Omar. *Los límites de lo transnacional: Brasil y el Mercosur, una aproximación antropológica a los procesos de integración*. Brasília: Universidade de Brasília, Dissertação (Mestrado), 1995.

BAYARDO, Rubens e LACARRIEU, Mónica (comp.). *La dinámica global/local, cultura y comunicación: nuevos desafíos*. Buenos Aires: Ciccus/ La Crujía, 1999

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: Humanitas, v.21, n.42, 2001.

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, Circe Maria F. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917–1939)*. São Paulo: Loyola, 1990

BLANCARTE, Roberto (compilador). *Cultura e identidad nacional*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Fondo de Cultura Económica, 1994.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfrancesco. *Dicionário de política*. Trad. Carmen C. Varriale et al. 11.ed. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1998 v.1

BOURDIEU, Pierre . *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

CATTÁNEO, Liliana. *Reflexiones sobre la relación historia y memoria en la construcción de identidades*. Buenos Aires, s.d. (mimeo)

CERUTTI, Angel e PITA, Cecilia. El prejuicio antichileno en el territorio del Neuquén, 1884 – 1930. In: TRINCHERO, Héctor Hugo y BALAZOTE, Alejandro Omar (comp.) *Etnicidades y territorios en edefinición, una perspectiva histórica y antropológica(estudios desde la realidad argentina)*. Córdoba: UNC, 2000

CHARTIER, Roger. *A história cultural, entre práticas e representações*. Lisboa / Rio de Janeiro: Difel / Bertrand Brasil, 1990.

CONCATTI, Rolando. Hombres mirando hacia adentro. In: BERTRANOU, Clara Alicia Jalif de (comp.) *Anverso y reverso de América Latina: estudios desde el fun del milenio*. Mendoza: EDIUNC, 1995

DE MAGIS, Maria Elena Rodrigues. Latinoamérica en la conciencia argentina. In: ZEA Leopoldo (comp.). *Fuentes de la cultura latinoamericana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993

DIAS, Maria de Fátima Sabino. *A “invenção da América” na cultura escolar*. Campinas: FE/UNICAMP, Tese (Doutorado), 1997

\_\_\_\_\_. A história da América na cultura escolar no Brasil: identidade e utopia In: *Perspectiva*. Revista do Centro de Educação. Florianópolis:: Editora UFSC. v.17. n Especial, jan/jun, 1999

DIAS, Maria de Fátima Sabino e REIS, Maria José. *História comparada nas fronteiras do mercosul: uma experiência entre instituições de ensino brasileiras e argentinas*. Florianópolis (mimeo)

DIAS, Maria de Fátima Sabino, REIS, Maria José , VERÍSSIMO, Marise da Silveira. *Identidades e representações: um projeto de pesquisa comparada sobre o ensino de história na Argentina e no Brasil*. Relatório de Pesquisa (UFSC/CED). Florianópolis, Fev.2000.

FONSECA, Selva Guimarães. O ensino de história na escola fundamental: do “samba do crioulo doido” à produção de conhecimento histórico. In: VEJA, Ilma Passos Alencastro e CARDOSO, Maria Helena Fernandes (org.). *Escola fundamental: currículo e ensino*. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1995

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, São Paulo, 1993

GARCIA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 1998 (Ensaio Latino-americanos I)

\_\_\_\_\_. Museos, aeropuertos y ventas de garage: las identidades culturales en un tiempo de desterritorialización. In: FONSECA, Claudia (org.). *Fronteiras da cultura: horizontes e territórios da antropologia na América Latina*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1993.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GVIRTZ, Silvina e VIDAL, Diana Gonçalves. História da educação comparada na América Latina: um caso para repensar algumas suposições (o ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar no Brasil e na Argentina, 1880 – 1940). In: FARIAS FILHO, Luciano Mendes de (org.) *Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes*. Belo Horizonte: HG, 1999

HALL, Stuart. A questão da identidade cultural. Trad. Andréa Borghi Moreira Jacinto e Simone Miziana Frangela. In: *Textos Didáticos IFCH/UNICAMP*, n.18, 2 ed. rev. Fev. 1998

HEREDIA, Edmundo A. identidade nacional e identidade cultural. In: BERTRANOU, Clara Alicia Jalif de (comp.) *Anverso y reverso de América Latina: estudios desde el fin del milenio*. Mendoza: EDIUNC, 1995

HOBBSAWN, Eric. J. *Nações e nacionalismo desde 1780*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991

HOBBSAWN, Eric. J. e RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984

IANNI, Octavio. *A sociedade global*, 3ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986

LUNA, Félix. *Breve história dos argentinos*. Trad. Andrea Cecília Ramal. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Brasil – Argentina, Quartet, 1996.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Discurso e representação, ou de como os baloma de kiriwina podem reencarnar-se nas atuais pesquisas. In: CARDOSO, Ruth et al (orgs.) *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997

MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *o currículo nos limiares do contemporâneo*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho A, JOVCHELOVITCH (orgs.) *Textos em representações sociais*. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *O desafio do conhecimento; pesquisa qualitativa em saúde*. 7 ed. São Paulo, Hucitec, Rio de Janeiro, Abrasco, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 1997.

NUNES, Clarise. A escola reinventa a cidade. In: HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (orgs). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20 – 30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SIMÓN, Javier y MERODO, Alicia. Apuntes sobre el proceso de (des)centralización educacional en la Argentina: del estado prestador de servicios al estado regulador. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997

OLIVEN, Ruben George. A dupla desterritorialização da cultura gaúcha. In: FONSECA, Cláudia (org.). *Fronteiras da cultura: horizontes e territórios da antropologia na América Latina*. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

POUTIGNAT , Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. Trad.Elcis Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998

PUIGGRÓS, Adriana. Educação e identidade na América Latina. *Presença Pedagógica*. v.7, n.42. Belo Horizonte: Dimensão, nov./dez.2001.

REIS, Maria José. Ensino de história e construção da identidade nacional: uma união legítima?. In: *Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, UFSC Ano 17, n. Especial, jan./jun., 1999.

ROJO, Raúl Enrique. Hombres mirando al sul: en torno a la identidad de argentinos y brasileños. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 2, n.4, jan./jun. 1996

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SARAIVA, José Flávio Sombra. O Brasil e a integração hemisférica: vertente histórica. *EM ABERTO – Mercosul*. v.15, n.68, out/dez 1995.

SARMIENTO, Domingo Faustino. *Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas*. Buenos Aires: Sainte-Claire, 1978.

SCHOECK, Helmut. *Diccionario de sociología*. 4.ed. Barcelona: Herder, 1985.

SEYFERTTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor (org.). *Raça, ciência e sociedade*. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1998.

SILVA, A.L. e GRUPIONI, L.D.B. (org.). *A temática indígena na escola*. São Paulo/Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, Cláudia P. Carvalho Baena. Mercosul educacional: ações do governo. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). *MERCOSUL/MERCOSUR: políticas e ações universitárias*. Campinas / Porto Alegre: Autores Associados. Editora da Universidade, 1998

SCHWARCZ, L.M. e REIS, L.V. de S. (org.). *Negras Imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1996.

ZEA Leopoldo (comp.). *Fuentes de la cultura latinoamericana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993

## DOCUMENTOS OFICIAIS

ACTA DE LA IV REUNIÓN TÉCNICA DEL GRUPO DE TRABAJO SOBRE ENSEÑANZA DE HISTÓRIA Y GEOGRAFÍA EN EL MERCOSUR, Buenos Aires, 13 de marzo de 2000.

ARGENTINA, Ministério de Educación y Cultura. Contenidos Básicos Comunes. Disponível em: <<http://www.currycap.me.gov.ar/cbc.htm>>. Acesso em: 16 jun.2002

ATA DA XVII REUNIÃO DE MINISTROS DE EDUCAÇÃO DOS PAÍSES SIGNATÁRIOS DO TRATADO DO MERCADO COMUM DO SUL, Montevideu, 26 de novembro de 1999

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: história. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

MARFAN, Marilda Almeida (org.). *o ensino de história e geografia no contexto do mercosul*. Brasília: MEC/SEF, 1998.