

LEIS, FALA E COMPARAÇÃO: a América Latina no contexto escolar brasileiro e espanhol**LAWS, SPEECHES AND COMPARISON: Latin America in the Brazilian and Spanish school context**Léia Adriana da Silva Santiago - IFG¹
Joan Pagès Blanch - UABARCELONA²**RESUMO**

Este artigo busca refletir e compreender o que tem sido selecionado e veiculado como conteúdos sobre a América Latina, no ensino de História e Ciências Sociais, no Brasil e na Espanha, intencionando perceber se estes têm contribuído ou não para a formação de uma consciência histórica e cidadã. Nesse sentido, o texto traz a análise das propostas curriculares e legislações educacionais brasileiras e espanholas promulgadas a partir da segunda metade do século XIX, assim como, de um questionário respondido por dezesseis professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental brasileiro e na Educação Secundária espanhola. As conclusões sinalizam que o lugar da América Latina foi bastante restrito, nas legislações mencionadas e que a realização de um trabalho mais articulado sobre a América Latina fica comprometida, em decorrência dos poucos dos conteúdos que são expostos na sala de aula, tornando de certa forma evidente, que a construção de uma consciência histórica e cidadã, no contexto da sala de aula, ainda carece de um longo percurso.

Palavras-chave: América Latina; Propostas Curriculares; Professores.

ABSTRACT

This paper proposes to reflect and understand what has been selected and conveyed as contents about Latin America, in the teaching of History and Social Sciences, in Brazil and in Spain, intending to understand if they have contributed or not to the formation of a historical and citizenship consciousness. In this sense, the text presents the analysis of the late of the 19th century curricular proposals from Brazilian and Spanish educational legislations, and also the questionnaire data answered by sixteen teachers who work in the final years of Brazilian Fundamental Education and Secondary Education Spanish. The conclusions indicate that issues regarding Latin America have been very restricted in the mentioned legislations and that a more articulated work on Latin America is compromised, due to the few of the contents that are exposed in the classroom. It shows that the construction of a historical and civic consciousness in the context of the classroom still lacks a long way.

Keywords: Latin America; Curricular Proposals; Teachers.

DOI: 10.21920/recei7201739365379

<http://dx.doi.org/10.21920/recei7201739365379>

¹Licenciada em História, mestre e doutora em educação. Professora do mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal Goiano, Câmpus Morrinhos. E-mail: leia.adriana@ifgoiano.edu.br

²Professor de Didática da historia e das ciencias sociales. Catedrático de Universidade Autônoma de Barcelona. Licenciado em Filosofia e Letras (Historia Moderna e Contemporânea) e Doutor em Ciências da Educação. Responsavel pelo Grupo de Investigação e Didática das Ciências Sociais (GREDICS). E-mail: joan.pages@uab.cat

INTRODUÇÃO³

Neste artigo buscamos refletir sobre os conteúdos veiculados a respeito da América Latina, nos documentos prescritos e no contexto da sala de aula, do Brasil e da Espanha, para se perceber se estes têm contribuído com a construção de uma consciência histórica e cidadã, posto que, a consciência histórica é “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 51).

Para isto, vamos analisar os dados coletados juntos às propostas curriculares, às leis e decretos de educação do Brasil e da Espanha e um questionário preenchido por dezesseis professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e na educação secundária destes dois países, uma vez que as propostas curriculares, se por um lado, postulam um lugar de poder e definem as formas de veicular determinados conteúdos, por outro lado, é o professor, que do interior da sala de aula, pode dar visibilidade e propiciar inúmeras táticas de apropriação de um saber. Ao propiciar inúmeras táticas de apropriação de um saber, o professor não somente expõe um conhecimento ao aluno, mas também interpela, media, põe em outro lugar, outro patamar; ele busca palavras que são mais impactantes, que provoquem, que emocionalizem e que assumam posições (SOUZA, 2001).

Deste modo, o artigo está composto por dois subtemas. O primeiro apresenta o que foi veiculado de conteúdos sobre a América Latina a partir segunda metade do século XIX, nas leis, decretos e documentos oficiais de educação, promulgados no Brasil e na Espanha. No segundo exhibe fragmentos de um questionário respondido por oito professores, que estão atuando na educação fundamental e secundária, em três cidades do Estado de Goiás/Brasil e Barcelona/Espanha.

A AMÉRICA LATINA NOS DOCUMENTOS PRESCRITOS DO BRASIL E DA ESPANHA

As análises realizadas no Brasil, a respeito das propostas curriculares, foram o ponto inicial das investigações sobre a América Latina. Para tal efetivamos consultas e fichamentos de materiais compilados em anais de congressos e revistas eletrônicas de Pesquisadores de Ensino de História, da Associação Nacional de História e da Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas, e em índices bibliográficos de dissertações e teses.

Nesta perspectiva, as pesquisas realizadas por Dias (1997), Vechia e Lorenz (1998), Cristofoli (2002), Carvalho e Medeiros (2006), Bittencourt (2005) e Alves e Fonseca (2008) deram subsídios sobre o tema, no Brasil.

Na Espanha, embora a pesquisa tenha sido realizada posteriormente, fizemos um mapeamento de referências bibliográficas que pudesse, também, dar indícios a respeito dos conteúdos da América Latina. Desta maneira, autores como Cuesta (1997), Boyd (2000), Ruiz (2001) Pagès (2003) (2010), Díaz y Moratalla (2008), López (2009), Salles (2011), Martins (2012) foram referências para a pesquisa.

Dos resultados alcançados com a pesquisa, vimos que o Brasil e a Espanha preocuparam-se, no século XIX e boa parte do século XX, com a construção e consolidação

³Este artigo é fruto de pesquisa financiada pela Fundação Capes, realizada em estágio pós-doutoral entre 2015/2016, no departamento de Didáctica de la llengua, de la literatura i de les ciències socials, Facultat de Ciències de la Educació, da Universidade Autònoma de Barcelona.

de suas nacionalidades. O primeiro precisou se preocupar com aquilo que considerara como problema ou ameaça interna, que foi a miscigenação. Assim, o Brasil voltou seu olhar para a construção de sua própria identidade nacional, ao criar discursos, tradições nacionais e símbolos patrióticos que dessem sentido e significado à formação de uma identidade homogênea (SANTIAGO *et al.*, 2016).

Já a Espanha, a preocupação esteve no seu papel subalterno dentro das relações internacionais. Nesta lógica, por intermédio do projeto de educação e mais especificamente, ensino da história, ela buscou reforçar a ideia do culto à nação com um passado glorioso, onde a América Latina, como território conquistado, fez parte de suas glórias.

Frente à construção e consolidação de suas nacionalidades, que lugar, então, a América Latina assumiu nos currículos destes dois países?

Começando pelo Brasil, até os anos de 1930, o que era proposto no currículo do colégio Pedro II, servia de base curricular para as demais partes do país (Alves e Fonseca, 2008).

Pelos dados apresentados por Vechia e Lorenz (1998) dos programas de ensino da escola secundária brasileira entre os anos de 1850 e 1951, notamos que, sobre a América Latina, há mais permanências do que mudanças. A América esteve unificada aos estudos da História Universal e da História do Brasil nestes currículos, com temas como, o “descobrimento” da América, os conflitos na região do Prata, os processos de independência e a Guerra do Paraguai. É possível dizer que os tópicos propostos como estudo, centravam-se no tema da transformação das antigas colônias em Estados Nacionais, assim como é possível dizer que havia uma ênfase nos conteúdos de cunho político, associada aos acontecimentos.

Posterior à 1930, na escola secundária brasileira ocorreram mudanças significativas com as reformas educacionais Francisco Campos (1931) e Capanema (1942), com o ensino de história recebendo uma importância maior e ampliando consideravelmente os conteúdos históricos (DIAS, 1997). Deste modo, tendo em vista a ampliação dos conteúdos históricos, a História da América passou a estar inserida nos estudos da História do Brasil, como indicado no quadro 01, no currículo do programa de 1931.

QUADRO 1 - PROPOSTA CURRICULAR DE 1931

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

	vultos militares da guerra do Paraguai; A guerra hispano-americana e a independência de Cuba.		tributos e taxas; Vilas e cidades da América espanhola, os cabildos.	Prata; O desenvolvimento social, político, religioso e cultural da América espanhola. <i>A América dos nossos dias: seus problemas mais importantes.</i>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

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

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

Notamos que as propostas de 1931 e 1942 ainda mantêm o enfoque centrado nas questões políticas, contudo, a proposta de 1942, já expõe alguns conteúdos com questões administrativas e sociais, porém, tal qual as propostas anteriores, os conteúdos ainda permaneceram centrados no período colonial e na pré-independência.

Nos anos de 1950, Bittencourt (2005) e Dias (1997) sinalizam que, por intermédio de um programa oficial - Portaria nº 724, o ensino de História da América tornou-se obrigatório para a segunda série ginásial. Neste novo programa, a História da América foi dividida em dez unidades, tendo como conteúdos, o homem pré-colombiano, sua origem e costumes primitivos; principais povos pré-colombianos, sua localização; as grandes culturas indígenas da América; tradições e hipóteses relativas ao Novo Mundo; o descobrimento da América e suas consequências; a conquista da América por espanhóis e portugueses; o Novo Mundo Espanhol, divisão administrativa; as terras platinas; a Colônia do Sacramento e as Missões do Uruguai; o vice-reinado do Prata; antecedentes da emancipação política; ação dos precursores e libertadores; o caudilhismo.

Dias (1997, p. 65) observa que este novo programa de ensino de História da América incorporou parte dos conteúdos inseridos nos programas anteriores, expôs uma história descritiva, com base nos feitos da história americana, e, obedeceu a uma cronologia tradicional “onde o tempo histórico organiza de forma mais sistemática e compreensível os principais acontecimentos que marcaram as sociedades americanas”. O programa reduziu a ênfase que havia sido dada, anteriormente, às guerras, e direciona o enfoque para a formação destas sociedades.

Já Bittencourt (2005, p. 04) constata que a separação entre a História da América e a História do Brasil “não possibilitava um estudo sincrônico e, portanto, de difícil entendimento da inserção do Brasil em uma história americana”.

Entre os anos 60 e 70 do século XX, a ditadura militar brasileira pautou-se por práticas que se relacionavam com a repressão e com o controle ideológico da educação e do ensino, especialmente o de História. Na década de 1970, foram operadas mudanças, na área das humanidades, através da criação dos Estudos Sociais, que teve como determinações legais contribuir “para o ‘ajustamento’, ou a ‘integração’ do aluno ao ‘meio’” (VIANA, 2006, p. 101). Contudo, esta autora descreve que, formalmente, a finalidade do ensino das humanidades era ajustar, preparar e disciplinar o homem brasileiro para o trabalho e para a vivência no meio

urbano e industrial. Com esta configuração, o estudo da história americana passa por um período de ausência, principalmente no decorrer da primeira fase do regime militar (BITTENCOURT, 2005).

Do período que se refere ao final da década de setenta e, sobretudo, aos anos oitenta, do século XX, das poucas referências de pesquisa encontradas, não há dados específicos sobre os conteúdos da América Latina.

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

Na década de 1980, novas tendências, no campo historiográfico, estimularam reflexões sobre outras temáticas de ensino. Tais reflexões levaram à construção de uma proposta marxista, com perspectiva da evolução dos modos de produção, nos programas de quinta a oitava série, do Estado de Minas Gerais, como também, uma proposta constituída por São Paulo, voltada para uma história mais temática.

Quanto ao programa de Minas Gerais, os fragmentos de conteúdos de História da América aparecem sob dois temas: o processo de independência da América Latina e a crise do sistema colonial. No que se refere ao programa de São Paulo, os conteúdos de América vão inseridos na História Geral e na História do Brasil.

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

Todavia, com a formação do MERCOSUL e as mudanças nas políticas educacionais ocorridas no Brasil, na década de 1990, outros temas foram inseridos nas propostas curriculares atuais (SANTIAGO *et al.*, 2016).

Desta maneira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) promulgados no Brasil a partir de 1996, acrescentaram conteúdos mais específicos, tais como Intervencionismo norte-americano na América Latina, Guerra do Paraguai, Revolução Mexicana, Revolução Cubana, socialismo e golpe militar no Chile, militarismo na América Latina, Guerra de El Salvador, Guerra da Nicarágua e o processo de democratização latino-americano.

Embora tenham ocorrido pequenas mudanças após a institucionalização do MERCOSUL, ainda há sinais do predomínio de uma história latino-americana que inicia com a intervenção dos europeus sobre ela.

Tratando-se da Espanha, as Leis de Educação institucionalizadas no país sofreram mudanças substanciais ao longo dos séculos XIX e XX, relacionadas, especialmente, com a alternância dos grupos políticos no governo. Contudo, segundo Pagès (2010) são estas leis e decretos que têm conduzido, por mais de um século, a estrutura normativa da educação nacional e tem determinado as bases da administração educativa, determinando marcos teóricos e práticos do sistema de gestão educacional e da profissão docente.

Deste modo, as leis que foram promulgadas a partir de 1850, quando se principia o desenvolvimento de um sistema educativo nacional na Espanha, podemos citar a *Ley Moyano* - em 1857, a *Lei General de Educación* (LGE) de 1970, a *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE) em 1990, a Lei Orgânica de Qualidade da Educação (LOCE), onde se deu a reformulação dos conteúdos de história da Espanha do *bachillerato*, mas foi suspensa em 2004, quando regressou ao governo o Partido Socialista Obreiro Espanhol, que promulgou em

2006, a Lei Orgânica de Educação (LOE) e por fim, a Lei Orgânica para a Melhoria da Qualidade Educativa, a *Ley Wert*, de 2013.

No que diz respeito ao que estas leis expuseram a sobre a América Latina, para o ensino de história da educação secundária e *bachirellato*, atentamos que a Lei *Moyano* apresenta seus conteúdos expostos em quatro seções que são divididas entre títulos e capítulos. Sobre primeira seção, Cuesta (1997) descreve que o ensino de História traz o estudo da Espanha, vinculado ao estudo da história universal, iniciando os estudos da primeira com a época romana. Da América Latina, a Lei ao expor somente os temas gerais a serem estudados, não expôs a especificidade dos conteúdos analisados em cada tema. Entretanto, a Lei traz no Título V, “*de los libros textos*”, artigo 88, a prescrição de que “*todas las asignaturas de la primera y segunda enseñanza, las de las carreras profesionales y superiores y las de las facultades hasta el grado de Licenciado, se estudiarán por libros de texto: estos libros serán señalados en listas que el Gobierno publicará cada tres años*”. (LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 9 DE SEPTIEMBRE DE 1857⁴).

Nesta perspectiva, as pesquisas realizadas por Valls (2012), referente aos temas relacionados América Latina, nos livros da história da Espanha, veiculados a partir da segunda metade do século XIX, assinala para a presença do período *postcolonial*, como tema de estudo.

Em 1970 promulga-se a *Lei General de Educación* (LGE). Entre a Lei *Moyano* e esta, diversos decretos foram promulgados no decorrer destes 113 anos que as separam, objetivando organizar o ensino de modo que este respondesse ao estado social da Espanha. Apesar disto, os decretos não produziram mudanças significativas ao ensino de História da América, pois ela permaneceu sendo retratada dentro do contexto da história da Espanha, uma vez que os conteúdos indicados acenavam ao que se denominava de “pós-descobrimto da América”, tendo como marco, a chegada dos europeus neste território, o contato com os povos pré-colombianos e a colonização.

Com a *Lei General de Educación* (LGE), iniciou-se na Espanha um processo de modernização do sistema educativo, que foi ajustado às novas realidades socioeconômicas de um país que deixava de ser agrário e intencionava incorporar-se ao processo de integração da Europa. Era a primeira vez desde a *Ley Moyano*, que era reestruturado todo o sistema educativo, estabelecendo a educação obrigatória entre os 6 aos 14 anos, passando a se chamar EGB (*Enseñanza General Básica*).

No que se refere à História escolar deste período, Pagès (2003) observa que os conteúdos escolares selecionados para o ensino das ciências sociais na segunda e última etapa da Educação Obrigatória, apareciam divididos cronologicamente ao longo de três anos de curso, sendo que, para o sexto ano (primeiro da etapa), os temas se aludiam a história antiga e a idade Média, o sétimo ano se destinava aos estudos dos séculos XVI, XVII e XVIII e para o oitavo ano, havia 12 temas de estudos que compreendia desde a Revolução Industrial à Espanha atual - como o movimento obreiro, a burguesia, a Segunda República e o regime franquista.

Sobre a América Latina, o texto da LGE descreve no artigo vinte e quatro que a área de estudo da história e da geografia daria atenção à Espanha e aos povos hispânicos, mas não exibe os conteúdos que seriam estudados sobre os povos hispânicos. Contudo, os manuais didáticos veiculados no período em que vigorou esta Lei, “*han incorporado informaciones sobre demografía o datos sobre el envío de metales preciosos desde América a la Península, como producto de la explotación colonial*”. (ACOSTA, 1987, p. 16)

⁴ *Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857. Ley Moyano*. Disponível em: http://elgranerocomun.net/IMG/pdf/Ley_Moyano_de_Instruccion_Publica_1857_.pdf.

Os anos de 1980 e 1990 trouxeram desejos de renovação e mudanças na sociedade, que tiveram seus reflexos numa pluralidade de iniciativas didáticas. Não obstante, com a consolidação da democracia, pouco a pouco os esforços iniciais foram sendo diluídos e as propostas reformistas, que sugeriam uma ampla liberdade aos professores e aos centros de ensino, para definir o currículo, foram repelidas e alteradas pela promulgação da *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)* em 1990 (LÓPEZ, 2009). Nesta Lei, o governo espanhol propôs manter a organização do currículo do ensino obrigatório por áreas de conhecimento⁵, como foi o caso da área das ciências sociais, geografia e história, e por um currículo fechado e tradicional.

Assim sendo, por intermédio do Real Decreto 1007/1991 foram estabelecidos os conteúdos mínimos correspondentes a Educação Secundária Obrigatória. Os conteúdos de ciências sociais, geografia e história foram divididos em quatro blocos intitulados respectivamente: Sociedade e Território; Sociedades Históricas e Mudanças no Tempo; O Mundo Atual e A Vida Moral e a Reflexão Ética. É no segundo bloco que estavam inseridos os seguintes conteúdos de história: Iniciação aos métodos históricos, Sociedades pré-históricas, primeiras civilizações e Antiguidade Clássica; As sociedades medievais. Andaluz e os Reinos cristãos na Espanha; As sociedades do Antigo Regime na época moderna - tendo neste período, o estudo da “Colonização da América e o impacto recíproco”; Alguma sociedade destacada, de âmbito não europeu, durante as Idades Média e Moderna; Mudança e revolução na Idade Contemporânea e Sociedades e culturas diversas.

A reforma educativa de 1990 (LOGSE) foi duramente criticada pelos setores conservadores do país, antes mesmo de sua aprovação. López (2009) descreve que muitas críticas dirigidas a ela dificilmente poderiam lhe ser atribuídas, uma vez que esta não chegou a ser aplicada em sua totalidade. Estas críticas geraram em 2002, a aprovação, pela direita espanhola do Partido Popular, da Lei Orgânica de Qualidade da Educação (LOCE), onde se deu a reformulação dos conteúdos de história da Espanha, do *bachillerato*. Esta Lei foi suspensa em 2004, quando retornou ao governo o Partido Socialista Obrero Espanhol, que promulgou em 2006, a Lei Orgânica de Educação (LOE).

Para a Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a LOE (2006) destacou entre seus objetivos, “*Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural*” (LEY ORGÁNICA 2/2006, p. 1716)⁶ e incluiu como disciplina obrigatória dos quatro anos que compõe a Educação Secundária Obrigatória, as ciências sociais, geografia e história.

Desta forma, para o ensino de história, o Real Decreto 1631/2006, de 29 de dezembro preceituou conteúdos que foram divididos em blocos, com os seguintes temas: As Sociedades pré-históricas, primeiras civilizações e idade antiga, para os alunos do primeiro ano; As sociedades pré-industriais, para o segundo ano; As transformações e desequilíbrios no mundo atual para o terceiro ano e, ao quarto ano, as Bases históricas da sociedade atual. Sobre a história da América, esta prosseguiu vinculada à história europeia ou a história da Espanha, estando inserida no tema das sociedades pré-industriais e no subtema “A monarquia hispânica e a colonização de América”.

Em dezembro de 2013, foram propostas algumas alterações nesta Lei promulgada em 2006, através da aprovação da Lei Orgânica para a Melhoria da Qualidade Educativa, a *Ley Wert*. Esta última descreve em suas primeiras páginas, que as profundas mudanças sofridas pela sociedade hoje, necessitam de um sistema educacional que crie condições para que os

⁵ Este modelo estava em vigor desde a *Ley General de Educación de 1970*, na educação obrigatória. (PAGÈS, 2003)

⁶ *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Accesible en: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>>.

alunos tenham um desenvolvimento pessoal e profissional e que tenham efetiva participação nos processos de transformação social, cultural e econômico.

Na continuidade, o texto salienta que um princípio básico do sistema educativo espanhol é a transmissão e execução de valores que favoreçam a liberdade pessoal, a responsabilidade, a cidadania democrática, a solidariedade, a tolerância, a igualdade, o respeito e a justiça, para superar qualquer tipo de discriminação. Também está contemplado no texto que um dos objetivos do sistema educativo espanhol é o preparo para o exercício da cidadania e para a participação ativa na vida econômica, social e cultural, mediante uma atitude crítica e responsável, capaz de se adaptar às situações de mudanças geradas pela sociedade do conhecimento.

Assim, de acordo com o texto da Lei, a lógica dessa reforma educativa está baseada na evolução de um sistema capaz de direcionar os alunos para o desenvolvimento de suas habilidades, a fim de que possam realizar suas aspirações e se convertam em instrumentos de promoção da empregabilidade e incentivo ao empreendedorismo, pois uma sociedade mais aberta, inclusiva e participativa demanda novos perfis mais sofisticados e diversificados, dos cidadãos e dos trabalhadores.

Para as ciências sociais, geografia e história da Educação Secundária Obrigatória, o texto da nova Lei, não fez mudanças nos objetivos expostos na “Lei Orgânica de Educação, 2/2006” e nem nos conteúdos propostos. Contudo, no aspecto curricular a Lei fez desaparecer o termo “ciências sociais”, denominando a área agora, somente como história e geografia.

PROFESSORES BRASILEIROS E ESPANHÓIS E SUAS REFLEXÕES SOBRE A AMÉRICA LATINA NO ENSINO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

Nossa atenção no subtema anterior se voltou para o que foi veiculado sobre a América Latina nas propostas curriculares, leis e decretos reais, compreendendo que estes são estratégias que, de acordo com Certeau (2008) postulam um lugar de poder e foram e são produzidos no externo da escola.

Agora nossa atenção será ampliada para olhar o que os professores de História e Ciências Sociais falam e produzem, no interior da sala de aula, a respeito da América Latina, já que, se faz necessário conhecer os saberes que os docentes imprimem, para compreender o que sucede nas aulas, como também, para que seja possível pensar e repensar os espaços de formação inicial e continuada (BENCHIMOL, 2010).

Buscando responder a um questionário composto por dez questões, oito professores brasileiros⁷ que atuam nos anos finais do ensino fundamental e oito professores catalães que atuam na Educação Secundária Obrigatória relataram a respeito de sua formação inicial e continuada, dos materiais utilizados em aula, dos livros didáticos, das propostas curriculares e a formação de consciência histórica e dos conteúdos sobre a América Latina, que tem trabalhado no contexto da sala de aula.

Todos os professores iniciaram suas respostas sinalizando que têm como formação inicial, a licenciatura em história e a atuação profissional, na educação básica varia entre 2 a 35 anos. Desta formação inicial há dois catalães, professor Bernat⁸ e professora Carme, que são

⁷ Os professores brasileiros e catalães serão identificados por nomes fictícios.

⁸ Os questionários foram aplicados por Léia Adriana da Silva Santiago.

formados, respectivamente em História Contemporânea e Geografia e História Contemporânea.

Com todos os professores tivemos o desejo de perguntar o que haviam estudado sobre a América Latina, em sua formação inicial. Propomos tal pergunta, pelo fato de que, os saberes que os professores carregam ao longo de sua carreira, compreendidos como os que viabilizam a ação do ensinar, são compostos pelos saberes da experiência, os saberes do conhecimento - referidos os da formação específica (matemática, história, artes, geografia, etc) e, os saberes pedagógicos (PIMENTA, 1999).

Assim, dos professores brasileiros temos as informações de que eles estudaram na graduação, na disciplina de História da América I e II, a respeito dos povos indígenas da América Central, Incas, Maias e Astecas; organização social, diversidade étnica e cultura; dominação dos Europeus sobre as Américas; dizimação dos povos nativos nos países colonizados; colonização da América Espanhola; caudilhismo; independência das colônias espanholas. Embora todos eles tenham colocado que seus estudos se centraram nestes temas, a professora Ana acrescentou as revoluções em Cuba e México, as ditaduras militares nos países da América Central e do Sul; a professor Fábila expôs o totalitarismo, a presença do antissemitismo no totalitarismo, a busca pela identidade e o professor Eduardo, o tema do anticomunismo, da Guerra Fria e o caso da Nicarágua.

Entre os professores catalães, o professor Bernat nos informou que seu curso não oferecia nenhuma disciplina sobre a América Latina. Entretanto, ele resolveu fazê-la, como uma disciplina optativa. Assim, ele estudou a respeito dos Maias, Incas e Astecas, das viagens de Colombo e dos conquistadores, como Hernán Cortés e Francisco Pizarro. Já a professora Carme nos disse que na época em que estudou, há aproximadamente 35 anos atrás, este tema não foi tratado em seu curso. Os demais professores deram informações semelhantes ao professor Bernat, sendo a história pré-colombiana, a conquista e organização do império espanhol, os temas estudados durante a formação inicial.

Já quando perguntados a respeito da formação continuada, no que se refere à participação em algum curso realizado ao longo da carreira, que tematizasse a América Latina, os professores brasileiros juntamente com seis professores catalães responderam que não haviam realizado nenhum curso. Os dois professores catalães que responderam sim, professor Daniel e Gabriel, nos informaram que as atividades que participaram foram frutos de iniciativas pessoais.

O professor Daniel, nos disse que participou das “Jornadas Aula Abierta de América Latina. (Antropología): relación naturaleza y cultura” realizada na Universidade Autônoma de Barcelona. Quanto ao professor Gabriel, este nos informou que esteve durante o ano de 2013, na Argentina (Patagônia) e que este período foi muito importante para ele, pois lhe permitiu ter um pouco mais de conhecimento sobre a América do Sul, ter contatos com outros textos, que lhe possibilitaram ampliar os estudos da América Latina, no contexto da sala de aula da educação secundária.

Quanto aos possíveis cursos ou orientações oferecidos pela escola ou por ações do governo, de forma geral, a resposta dada por todos professores foi de que, ao longo da carreira, não houve qualquer iniciativa por parte da escola ou do governo em proporcionar orientações a respeito da temática latino-americana.

Diante destas considerações dadas pelos professores, sobre a formação inicial e continuada, doze professores avaliaram que os conteúdos recebidos sobre a América Latina, na licenciatura, não possibilita, que em sala de aula, seja construída uma consciência histórica e cidadã; três avaliaram que os conteúdos possibilitam tal construção e um considerou “parcialmente”. Nesse sentido, os professores brasileiros Denise e Eduardo, responderam que “sim”, mas não fizeram nenhuma consideração a esta resposta. Já a professora Ana observa

que, a nossa formação como povo latino-americano possibilita perceber a nossa diferença em quase todos os aspectos desde a cultura até a organização social, política e econômica das culturas dos outros países.

Dos brasileiros que responderam “não”, a professora Carla, sinalizou que os estudos foram muito superficiais; a professora Hilda avaliou que seria necessário mais conteúdos, para dar suporte aos alunos; o professor Marco observa que nem na formação dele e nem na formação dos profissionais na atualidade há uma preocupação com a formação de uma identidade latino-americana e de uma consciência histórica e cidadã. Para ele, “não se tem uma cultura na educação tanto em níveis básicos, quanto superiores de pertença à América Latina”. Por fim, a professora Marta entende que de alguma forma a formação inicial pode ter contribuído, contudo, ela acredita que é necessário aprender muito sobre o assunto.

Aos professores catalães Agustí e Gabriel, os conteúdos foram muito descritivos, com enfoque cronológico factual, com nomes, personagens e datas, e sem possibilidade de construir uma consciência histórica e muito menos cidadã. A professora Aina e o professor Bernat observam que o que se estudava na universidade, não tinha uma perspectiva crítica. Aina prossegue dizendo que,

Incorporo el pensamiento crítico en general en la materia de CCSS, a partir de plantear situaciones en que el alumno pueda empatizar con los diferentes grupos sociales, políticos.

A professora Carme expõe que,

En la facultad (al menos cuando yo estudiaba) nunca se planteó la asignatura de esta manera. Fue mi paso por el Departamento de Didáctica de las C.S. lo que hizo que me planteaba la necesidad de enfocar la asignatura de una manera diferente.

É possível perceber nos relatos de alguns professores a presença das iniciativas pessoais, para mobilizar outros conhecimentos. Isto nos faz recordar que os professores se utilizam de ferramentas que são compostas por saberes teóricos e práticos, para tratar das situações educativas com êxito (Pagès, 2012). Desta forma, vimos que através de iniciativas pessoais dez, dos dezesseis professores, responderam que para tratar dos temas referentes à América Latina, eles se utilizam também, de algum material alternativo. O professor brasileiro, Eduardo, utiliza-se de mapas “para oferecer aos alunos uma visualização da América Latina e também a utilização de vídeos para uma ampla compreensão”. Já o professor Gustavo faz uso de filmes e documentários para pesquisa.

Da Espanha, o professor Agustí se utiliza de fragmentos de textos e mapas (como fontes primárias) e fragmentos de filmes; a professora Aina faz uso de textos e vídeos; o professor Bernat, de material da web; o professor Daniel incorpora reflexões de autores como Eduardo Galeano, com o texto, “*La independencia está por hacer*” e o documentário “*La independencia inconclusa*”; o professor Gabriel faz uso de materiais compartilhados com um professor da Argentina e a professora Helena costuma usar vídeos, películas e cômicos.

Contudo, isto não implicou a exclusão no uso dos livros didáticos e das propostas curriculares como canais de orientação do trabalho diário em sala de aula, tanto para os professores brasileiros, como para os catalães. Nessa perspectiva, somente o professor catalã, Bernat, que trabalha em uma instituição com proposta e método diferenciados, não faz uso dos livros didáticos ou das propostas oficiais.

Estas respostas dadas pelos professores nos levaram a questionar o que tem sido veiculado pelos professores como conteúdo em sala de aula. Coube aqui observar que embora boa parte dos professores brasileiros tenha respondido que os conteúdos ensinados em sua formação inicial não possibilitam a formação de uma consciência histórica e cidadã, estes veiculam em sala de aula, os conteúdos estudados durante a formação, os conteúdos expostos nas propostas curriculares e especialmente os contidos nos livros didáticos.

No caso do Brasil, não se pode deixar de levar em consideração que o livro didático é um instrumento privilegiado no cenário educacional (GATTI JÚNIOR, 2004). Assim sendo, em pesquisas que já realizamos sobre os conteúdos veiculados nos livros didáticos sobre a América Latina, têm permanecido o estudo da América Pré-colombiana, o processo de colonização, as independências e as Revoluções Mexicana e Cubana.

Dos professores catalães, entre os temas relacionados com a América e presentes nos conteúdos trabalhados, estão incluídos a história da América pré-colombiana, o descobrimento da América, o processo de colonização e a independência das colônias hispano-americanas. Outros conteúdos também estão presentes nas falas de alguns professores, como o comércio de escravos, a independência de Cuba, Puerto Rico, as Ilhas Filipinas e as ditaduras latino-americanas no século XX.

Para além da relação de conteúdos exposta pelos professores, coube observar que os professores Bernat e Gabriel expuseram o modo como os abordam em sala de aula. Sobre os povos pré-colombianos, o professor Bernat busca trabalhar com hipóteses para obter possíveis respostas e dá como exemplo a pergunta, “Por que abandonaram as cidades maias?”. A respeito do tema do descobrimento da América, ele nos informou que busca questionar o conceito (Por que até hoje usamos na Espanha, o termo descobrimento?), trabalhar com o espólio econômico, a exploração indígena e a aculturação.

O professor Gabriel relata que trabalha com os grandes descobrimentos geográficos, o descobrimento da América e sua conquista posterior, incluindo o genocídio indígena. Também trata dos processos de independência americana, vinculada à guerra de independência espanhola (1808 - 1814) e seu posterior desdobramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tentamos perceber o que tem sido veiculado de conteúdos referentes à América Latina, no ensino de História e Ciências Sociais no Brasil e na Espanha. Neste sentido, buscamos analisar as mudanças e permanências, as inclusões e exclusões existentes nos currículos oficiais e na prática dos professores, na medida em que fomos estabelecendo relações entre o que está prescrito nas propostas curriculares, nas leis e decretos reais e no que é transmitido, efetivamente, de conteúdos da América Latina, no contexto da sala de aula, através das escolhas realizadas pelos professores.

Nossa intenção foi refletir e procurar compreender se o que tem sido selecionado e veiculado como conteúdos sobre a América Latina, no ensino de História e Ciências Sociais, tem contribuído ou não para a formação de uma consciência histórica e cidadã.

Desta maneira, tendo como ponto de partida as propostas curriculares, as leis e decretos oficiais de educação, promulgados nos dois países, vimos ao mesmo tempo, que há mais permanências do que mudanças destes conteúdos e que o lugar da América foi e vem se mantendo bastante restrito, sendo que em boa parte dos documentos, ela é colocada como apêndice ou como aporte de uma história maior, seja retratando a história Universal, “europeia”, seja retratando a história da Espanha. Há conteúdos, como os povos pré-colombianos, o processo de colonização e as independências das colônias, que foram

veiculados em quase todas as propostas curriculares, apontando para as palavras de Goodson (1995, p. 8) quando sinaliza que o processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas social, onde coexistem lado a lado com “fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero”.

Se na lógica de fabricação do currículo, o Brasil optou pela permanência de conteúdos e a Espanha pela exclusão de conteúdos relacionados à América Latina e a inclusão de conteúdos que estivessem subordinados à sua própria história, os reflexos parecem estar presentes nas falas dos professores, uma vez que os velhos tópicos estudados continuaram, ainda hoje, no contexto das salas de aula, como foi sinalizado nos relatos contidos nos questionários preenchidos por.

Temas como a história da América pré-colombiana - Incas, Maias e Astecas, o “descobrimento” da América, o processo de colonização e a independência das colônias hispano-americanas continuam presentes no contexto da sala de aula. Ainda temas como o comércio de escravos, a independência de Cuba, Puerto Rico, Filipinas, a Revolução Mexicana, a Revolução Cubana e as ditaduras latino-americanas no século XX, também foram apontados pelos professores. Nesta perspectiva, é possível sinalizar que os professores ao emitir outros conteúdos, neste processo de aprendizagem do tema da América Latina, podem ter criado espaços para a formação de uma consciência histórica e cidadã.

No entanto, vemos que a realização de um trabalho mais articulado fica comprometida, em função dos poucos conteúdos que são expostos na sala de aula e pela permanência de uma América Latina que é retratada no tempo passado. As práticas dos professores têm apontado que os conteúdos veiculados compõem, em sua maioria, o arcabouço de conteúdos presentes nas propostas curriculares anteriormente promulgadas.

Neste sentido, tomamos aqui algumas das colocações dadas por Cerri (2009), quando este discute a respeito das organizações de conteúdos históricos para a educação básica. O autor observa a existência de dificuldades em se fazer mudanças, já que as novas formas de articular o ensino, buscando abrir espaço para outras demandas historiográficas, tropeçam em alguns problemas como, por exemplo, a formação do professor. Para Cerri (2009, p.150), “enquanto a academia não for capaz de romper essas estruturas de conteúdo que alicerçaram o surgimento do campo, mas que estão superadas pelo seu próprio desenvolvimento, fica difícil cobrar um avanço mais extenso, profundo e sistemático da história na escola”. Para além deste apontamento, ele ainda observa que existem dificuldades para colocar o professor diante de outras formas de entender e praticar a seleção e organização de conteúdos, por ser uma questão que não se refere apenas à instrução do uso de uma nova técnica, mas diz respeito ao retrabalho com as identidades.

Assim sendo, ao encerrarmos nossas colocações, vimos que de certa forma a exposição dada neste texto sinalizou que a construção de uma consciência histórica e cidadã, no contexto da sala de aula, ainda carece de um longo percurso. Para tanto, cremos que faz-se necessário continuar insistindo nos estudos deste tema, porque nos dias atuais, é imprescindível colocar em pauta a noção da perspectiva do outro como um elemento central da democracia e que esse outro seja reconhecido em toda a sua humanidade (SOUZA, 2006).

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Antonio. **America Latina: historia y pretexto (El '92 una operación en marcha)**, 1987 In: file:///C:/Users/user/Downloads/98466-146133-1-PB.pdf. Acesso em 12 de novembro de 2015.

ALVES, Tamar K. C.; FONSECA, Selva G. **Histórias do Ensino de História da América no Brasil**. In: **VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Cultura Escolar, Migrações e Cidadania**. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2008.

BENCHIMOL, Karina. Los profesores de Historia y el papel de la lectura en sus clases. In: **Clío & Asociados · La Historia Enseñada**. Santa Fé/La Plata, n.º14, p. 57-71, 2010. Disponível em: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4020/pr.4020.pdf]. Acesso em 17/10/2015.

CASAS, Carme. **Una passejada per la cultura llatinoamericana**. v.1, 1. ed. ESO Catalunya. Generalit, Departament d' Ensenyament, 1992.

BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, v. 04, p. 01-11, 2005. Disponível em: [http://revistas.fflch.usp.br/anphlac/article/viewFile/1358/1229]. Acesso em: 20/11/2015.

BOYD, C. P. **Historia Patria, política, historia y identidade nacional em Espanha: 1875-1975**. v.1, 1. ed. Barcelona: Ediciones Pomares - Corredor, 2000.

CARVALHO, Daniela V. & MEDEIROS, Elizabeth W. **O Ensino de História na América Latina a partir das novas abordagens historiográficas**. Projeto de Ensino, UNIFRA, 2006.

CERRI, L. F. Recortes e organizações de conteúdos históricos para a Educação Básica. **Antíteses**, Londrina, v. 2, n. 3, jan./jun, p. 131-152, 2009. Disponível em: [http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/1944/2191]. Acesso em: 05/01/2016.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. V.1, 15. ed, Petrópolis: Vozes, 2008.

CRISTOFOLI, Maria Silvia. **Integração cultural, ensino de história e identidade latino-americana: uma utopia possível?** 120 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, UFSC, 2002.

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

DIAS, M. F. S. **A Invenção da América na Cultura Escolar**. 1.ed. Campinas: Unicamp, 1997.

DIAS, M. F. S. Nacionalismo e Estereótipos: A Imagem sobre a América nos Livros Didáticos de História no Brasil. In: DIAS, Maria de Fátima S. (Org). **História da América: ensino, poder e identidade**. 1.ed. Florianópolis: Letras Contemporânea, 2004. p. 49-64.

DIAZ, F. A.; MORATALLA, S. I. La segunda enseñanza hasta la dictadura de Primo de Rivera. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, n. 28, p. 255-282, 2008. Disponível em: [https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3003508]. Acesso em: 23/01/2016.

ESPAÑA. **Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857**. Ley Moyano. Disponível em: [http://elgranerocomun.net/IMG/pdf/Ley_Moyano_de_Instruccion_Publica_1857_.pdf]. Acesso em: 09/11/ 2015.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**. Disponível em: [https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899]. Acesso em: 26/11/ 2015.

ESPAÑA. **Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria**. Disponível em: http://www.boe.es/boe/dias/1991/06/26/pdfs/C00035-00077.pdf. Acesso em: 16/11/ 2015.

ESPAÑA. **Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria**. BOE núm. 5 Viernes 5 enero 2007. [http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf] . Acesso em: 23/10/ 2015.

GATTI JUNIOR, D. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. v.1, 1. ed. Bauru, SP: Edusc, 2004.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 1. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

LÓPEZ FACAL, R. Identificación nacional y enseñanza de la historia: 1970-2008. **Historia de la Educación**, Salamanca, v. 27, p. 171-193, 2008. Disponível em: [http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/2010]. Acesso em: 13/10/2015.

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

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

PAGÈS, J. Absences et oublis dans les contenus de l'histoire scolaire en Espagne (1970-2003). **Le Cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire**, n. 3, p. 59-71, 2003. Disponível em : [https://www.unige.ch/fapse/edhice/files/8214/2496/8301/cclio1_7_tm.pdf]. Acesso em : 21/10/2015.

_____. L'école et la question nationale en Catalogne (XVIIIe-XXe siècle). **Histoire de l'Éducation**, n. 126, p. 77-95, 2010. Disponível em: [https://histoire-education.revues.org/2151]. Acesso em: 20/10/2015.

SANTIAGO, L. A. S.; BLANCH, J. P. Leis, fala e comparação: a América Latina no contexto escolar brasileiro e espanhol. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar - RECEI**. Mossoró, v. 3, n.9, 2017.

_____. La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. **Nuevas Dimensiones**, n. 3, p. 5-14, 2012. Disponível em: [<https://pt.scribd.com/document/124135728/La-formacion-del-profesorado-de-historia-y-ciencias-sociales-para-la-practica-reflexiva-Pages-Joan-en-Revista-Electronica-de-Didactica-de-las-Cienc>]. Acesso em: 20/10/2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez. 1999, p. 120-140.

RUIZ, J. Instrucción versus formación, una constante de la enseñanza secundaria en España. **Revista Española de Educación Comparada**, UNED, Madrid, n. 7, p. 77-102, 2001. Disponível em: [<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7325>]. Acesso em: 22/10/2015.

RÜSEN, J. **Razão histórica**. 1.ed. Trad. de Estevão de Rezende Martins Brasília: Editora UNB. 2001.

SALLES, N. La enseñanza de la historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después. **Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación**, Barcelona, n. 10, p. 3-10, 2011. Disponível em: [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4023105>]. Acesso em: 18/02/2016.

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

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

_____. Estudos Latino-Americanos: a história e construção de uma disciplina escolar. In: **Anais Eletrônicos do VII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/4801/3763>> Acesso em 15/01/ 2013.

VALLS, Rafael. La enseñanza española de la historia y su dimensión Iberoamericana. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, València, n. 26, p. 121-143, 2012. Disponível em: [La enseñanza española de la historia y su dimensión Iberoamericana]. Acesso em: 12/09/2015.

VECHIA, Ariclê; LOREZ, Karl Michael (org). **Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira (1850 - 1951)**. 1. ed. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

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

Submetido em: 02 de maio de 2017.

Aprovado em: 10 de setembro de 2017.