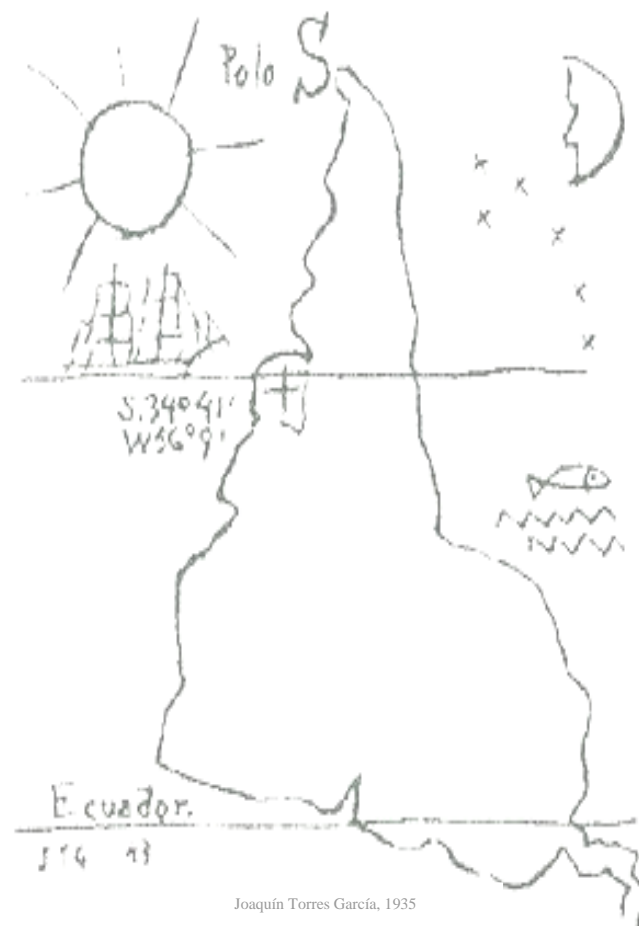


*Thamar Kalil de Campos Alves*

**Identidade(s) latino-americana(s) no ensino de História:  
um estudo em escolas de ensino médio de  
Belo Horizonte, MG, Brasil**



THAMAR KALIL DE CAMPOS ALVES

IDENTIDADE (S) LATINO-AMERICANA NO ENSINO DE  
HISTÓRIA: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE ENSINO  
MÉDIO DE BELO HORIZONTE, MG, BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação

Linha de Pesquisa: Política, Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Selva Guimarães

Uberlândia, MG  
2011

THAMAR KALIL DE CAMPOS ALVES

IDENTIDADE (S) LATINO-AMERICANA NO ENSINO DE  
HISTÓRIA: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE ENSINO  
MÉDIO DE BELO HORIZONTE, MG, BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal de Uberlândia – UFU, como exigência  
parcial para obtenção do título de Doutora em  
Educação

Linha de Pesquisa: Política, Saberes e Práticas  
Educativas

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Selva Guimarães

Banca examinadora

---

Presidente e orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selva Guimarães  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Magda Madalena Peruzin Tuma  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

---

Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

---

Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

---

Prof. Dr. João Ribeiro Júnior  
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO

Uberlândia, MG, 5 de julho 2011

*Nasci na Argentina; não é segredo para ninguém. Sou cubano e também sou argentino, se não se ofenderem os ilustríssimos latino-americanos, me sinto tão patriota da América-Latina, de qualquer país da América-Latina...*

ERNESTO RAFAEL GUEVARA DE  
LA SERNA — CHE GUEVARA

*Dedico esta pesquisa ao meu pai —  
Wilson de Campos Alves — e à minha  
mãe — Georgete Kalil de Campos Alves.*

## AGRADECIMENTOS

À professora Selva Guimarães, pelo respeito, convivência profissionalismo, sensibilidade, por tudo que produziu e produz, possibilitando-me trilhar meus novos *Caminhos da História Ensinada* e vivida, Selva: Obrigada sempre com toda minha admiração.

Ao professor João Ribeiro Júnior pelo incentivo e lições de sabedoria.

Aos professores Décio Gatti e Geraldo Inácio Filho por terem aceitado o nosso convite para a Banca de Qualificação e pelas sugestões para o aprimoramento da investigação.

À banca de defesa, Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup> Magda Madalena Peruzin Tuma, Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho, Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho, Prof. Dr. João Ribeiro Júnior por suas contribuições primorosas.

Ao James Madson, pelo profissionalismo, gentileza, pronto aos esclarecimentos de todas as dúvidas, que não foram poucas, e pela paciência em momentos de ansiedade. À Giany, pela atenção e o atendimento.

Aos companheiros, Astrogildo Silva, Benjamin Xavier, Liliane Campos Machado, que foram construtores dos meus aprendizados, à Bia pelo seu acolhimento e ao Willian.

Um agradecimento especial aos solidários, generosos companheiros Astrogildo Silva e Odair França, pelo apoio na organização final do meu trabalho.

Ao pessoal de Diamantina: aos colegas do Procampo em nome do coordenador Leonardo Santos Neves.

Aos meus companheiros de BH à amiga Miryan Iser, ao Dr. Maurício de Souza Lima, por terem me viabilizado o acesso à minha voz e o meu (des)entendimento.

Às escolas que nos permitiram o desenvolvimento da nossa pesquisa, os professores e alunos por termos acesso a suas vozes, e, especialmente ao Prof. David.

Ao ensino público e ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFU.

A CAPES, pela concessão da bolsa, possibilitando desenvolver os meus estudos.

Aos irmãos latino-americanos por nossas resiliências, resistências, superações e identidades compartilhadas.

Aos meus amados e queridos pais de quem tanto me orgulho, e que me possibilitaram o viver e construíram uma família tão bela como a nossa. Meu pai, por sua força, ética e coragem inabaláveis, à minha Mãe firmeza, pelo zelo e o seu colo acolhedor, exemplos de vida e alto astral.

Aos meus irmãos e irmãs, nossas diferenças, semelhanças e complexidade me ajudaram a ser.

Ao Wellington de Oliveira, pelo profissionalismo, incentivo e compreensão das minhas buscas e escolhas, minha gratidão perene.

E a todos que me apoiaram, com palavras olhares ao longo da minha trajetória e não foram citados.

## RESUMO

Trata-se de um estudo que tem como objeto a questão da(s) identidade(s) latino-americana no ensino de História, em escolas de nível médio, localizadas na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, na primeira década do século XXI. Os problemas norteadores foram: Como o ensino de História da América Latina está configurado nos currículos oficiais e na produção didática? No processo de ensino desenvolvido no nível Médio, em escolas de Belo Horizonte, na primeira década do século XXI, há indícios da identidade latino-americana? A investigação tem como objetivo geral analisar no âmbito do ensino de História, no nível médio, como se configura a questão da identidade latino-americana nos saberes históricos veiculados e difundidos pelos materiais didáticos, programas oficiais de ensino de História e nas leituras, bem como as concepções (re) produzidas pelos alunos e professores. Como objetivos específicos foram definidos: a) analisar os percursos históricos da temática América Latina nos currículos oficiais para o ensino de História; b) identificar e descrever os lugares e os sujeitos do processo de investigação no contexto do Ensino Médio; c) analisar saberes e práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de História da América Latina no Ensino Médio; e d) refletir sobre indícios da(s) identidade(s) latino-americana nas narrativas de alunos e de professores de História do Ensino Médio. A pesquisa se localiza no campo da abordagem qualitativa e os procedimentos metodológicos articulam entrevistas orais temáticas, transcritas e textualizadas com a pesquisa bibliográfica, documental e iconográfica. Os sujeitos investigados foram professores e alunos de História do terceiro ano do Ensino Médio de 02 escolas públicas estaduais e uma privada, localizadas na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, no ano de 2009. A tese está organizada em quatro capítulos: O primeiro capítulo apresenta os percursos históricos da temática América Latina nos currículos oficiais para o ensino de História no Brasil, no período compreendido entre o final do século XIX ao início século XXI. O segundo capítulo descreve e analisa os locais e os sujeitos da investigação. No terceiro capítulo aborda-se a produção didática, livros, currículos e planos de ensino, saberes e práticas pedagógicas. E, finalmente, o quarto capítulo apresenta uma reflexão sobre indícios da identidade latino-americana nas narrativas de alunos e professores investigados. O estudo evidenciou como a historicidade dos programas de ensino e currículos (re)produzem determinadas identidades nos diversos contextos. Observou-se que lugares, sujeitos e identidades mantêm singularidades em meio ao coletivo na dinâmica da sociedade globalizante. Evidenciou-se que docentes investigados desconhecem e até mesmo silenciam os interesses dos alunos, o lugar e o papel da aprendizagem da temática América Latina na formação dos jovens. O ensino escolar e a aprendizagem dos alunos sobre o tema revelaram-se como movimentos diferenciados, distintos e até divergentes na prática educativa. Constatou-se o interesse dos alunos pelo tema, logo há, a necessidade de escutá-los para a reorientação das práticas educativas e a reconfiguração de saberes e de identidade(s).

**Palavras-chave:** Ensino de História – América Latina – Identidades – Saberes e Práticas.

## ABSTRACT

This investigation has had as research object the Latin American identities in History teaching, in high schools at Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil, in the first decade of the 21st century. The guiding issues were: How is History teaching in Latin America established in the official curricula and didactic production? Is there any evidence of the the Latin American identity in the process of teaching developed in the medium level schools at Belo Horizonte in the first decade of this century? The research aims at analyzing how Latin American identity is set up in the historical knowledge conveyed and disseminated by textbooks, official programs for teaching history and in readings, as well as the concepts (re)produced by students and teachers, in the context of teaching history in high school. The specific objectives were: a) to analyze the history of Latin America in the official curricula for the teaching of history; b) identify and describe the places and subjects of the investigation process in the context of high school; c) analyze knowledge and pedagogical practices related to teaching Latin American History in high school; and d) reflect on the evidence(s) of Latin American identity (ies) students in the student's narratives of history teachers in high school. It is a qualitative survey with thematic oral interviews which were transcribed and textualized with bibliographical, documental and iconographic research. The subjects investigated were teachers and students of history of the third year of high school in 02 elementary public schools, and one private school at Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil, in 2009. The thesis is organized into four chapters: The first chapter presents the history of Latin America in the official curricula for the teaching of history in Brazil, from the late nineteenth century to the beginning of the twentieth century. The second chapter describes and analyzes the locations and subjects of the research. The third chapter deals with the didactic production, books, curricula and teaching plans, knowledge and pedagogical practices. The fourth chapter presents a discussion on indications of the Latin American identity in the narratives of students and teachers investigated. The study reveals how the historicity of education programs and curricula (re)produce particular identities in different contexts. It was observed that places, subjects and identities keep singularities in the midst of the collective ambient in the dynamics of a globalizing society. It was evident that the teachers investigated do not know and even silence the interests of students, the place, and role of learning about Latin America thematic in youth formation. The school teaching and the student's learning on the subject have proved to be as different movements that are different and even divergent in the educational practice. The research evidenced the students' interest in the subject, with the need to listen to them for the reorientation of educational practices and reconfiguration of knowledge and identity(ies).

**Keywords:** History teaching – Latin America – Identities – Knowledge and practice.



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Dados comparativos entre colégios de Belo Horizonte, quanto ao índice de aprovação no vestibular da UFMG	30
TABELA 2 – Dados populacionais do Brasil — segunda metade do século XIX ao século XX	35
TABELA 3 – Eleitorado brasileiro	52
TABELA 4 – Taxas de analfabetismo no Brasil — faixa etária 15 anos ou mais	54

## LISTA DE TABELAS

FIGURA 1 – Planta de Belo Horizonte em 1895	77
FIGURA 2 – Casa de Baile	78
FIGURA 3 – Cassino da Pampulha atual Museu de Arte	79
FIGURA 4 – Cassino da Pampulha	79
FIGURA 5 – Localização geográfica de Belo Horizonte no mapa de Minas Gerais (2009)	83
FIGURA 6 – Mapa geográfico atual de Belo Horizonte, com suas divisões em regionais (2009)	85
FIGURA 7 – Mapa belo-horizontino, tendo como destaque a regional Centro Sul (2009)	86
FIGURA 8 – Escola Estadual Governador Milton Campos, localizado na regional Centro Sul (2009)	88
FIGURA 9 – Estadual Central, em meados da década de 1960	88
FIGURA 10 – Foto aérea atual do Colégio Loyola Jesuítas	89
FIGURA 11 – Imagem do Colégio Loyola (ao centro) nos anos 1960	89
FIGURA 12 – Mapa de Belo Horizonte, tendo em destaque a regional Venda Nova	90

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Aspectos geográficos da capital mineira (2009)	84
QUADRO 2 – Aspectos geográficos da regional Centro Sul (2009)	86
QUADRO 3 – Aspectos geográficos da regional Venda Nova (2009)	91
QUADRO 4 – Plano de ensino do Colégio Loyola	133

## LISTA DE QUADROS

GRÁFICO 1 – Relação do número de professores entrevistados de acordo com sua escola	96
GRÁFICO 2 – Relação do número de professores entrevistados de acordo com a idade	96
GRÁFICO 3 – Relação do número de professores entrevistados de acordo com a classificação étnica	97
GRÁFICO 4 – Relação do número de professores entrevistados de acordo com a religião que praticam	97
GRÁFICO 5 – Relação do número de professores entrevistados de acordo com o sexo	97
GRÁFICO 6 – Percentual de alunos entrevistados de cada uma das escolas	101
GRÁFICO 7 – Número de alunos entrevistados de acordo com idade	102
GRÁFICO 8 – Relação do número de alunos entrevistados de acordo com sua classificação étnica	103
GRÁFICO 9 – Relação do número de alunos entrevistados de acordo com a religião ao qual pertencem	104
GRÁFICO 10 – Relação do número de alunos entrevistados de acordo com o sexo	104
GRÁFICO 11 – Relação do número de alunos entrevistados de acordo com sua ocupação	105
GRÁFICO 12 – Relação do número de alunos entrevistados com o turno que estudam	105

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI5	Ato Institucional nº 5
ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
APM	Arquivo Público Mineiro
BCN	Banco de Crédito Nacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCs	Conteúdos Básicos Comuns
CEDEPLAR	Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional de Minas Gerais
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONED	Congresso Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
CPDA	Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea
CPII	Colégio Pedro II
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DNER	Departamento Nacional de Estradas e Rodagem
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENPEH	Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História
ESG	Escola Superior de Guerra
FACED/UFU	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
FAFI–BH	Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Belo Horizonte
FAPESP	Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo
FAE	Faculdade de Educação
FGV	Fundação Getulio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Flacso	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FMI	Fundo Monetário Internacional
HISTEDBR	História, Sociedade e Educação no Brasil
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LABEPEH	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História
LDB	Lei de Diretrizes Básicas
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OPA	Operação Pan-Americana
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PREPES	Programa de Pós Graduação Lato Senso da PUC-MG
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEE–MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
UDN	União Democrática Nacional
UEL	Universidade estadual de Londrina
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNI–BH	Centro Universitário de Belo Horizonte
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio G. do Sul
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos
UNISAL	Centro Universitário Salesiano
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Meus indícios identitários	15
Tema e justificativas	19
Problemática e objetivos	24
Procedimentos metodológicos	27
A estrutura da tese	31
Capítulo 1	
PERCURSOS DA HISTÓRIA DA AMÉRICA NOS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA	33
1.1 O Ensino de História da América no Brasil Imperial	34
1.2 O Ensino de História da América no Brasil Republicano	42
Capítulo 2	
A AMÉRICA LATINA NO ENSINO DE HISTÓRIA EM NÍVEL MÉDIO: LUGARES E SUJEITOS	71
2.1 Lugares... A cidade e as escolas	73
2.1.1 Belo Horizonte	73
2.1.2 Escola Estadual Governador Milton Campos — Estadual Central	87
2.1.3 Colégio Loyola	89
2.1.4 Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira	90
2.2 Sujeitos: professores e alunos	92
2.2.1 Professores de História	92
2.2.2 E os alunos, quem são?	101
Capítulo 3	
A AMÉRICA LATINA NA PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: SABERES E PRÁTICAS	109
3.1 O Lugar do ensino médio na educação brasileira: Um breve Histórico	110
3.1.1 O Lugar do Ensino Médio na educação em Minas Gerais no Século XX	115
3.2 A América Latina nos currículos e nas práticas pedagógicas	119
3.2.1 O que dizem professores e alunos?	120
3.2.2 O que dizem os planos de ensino?	132
3.3 A América Latina nos materiais didáticos	139
3.3.1 Os livros didáticos de História	139
3.3.2 Os materiais didáticos nas vozes dos professores e alunos	142
Capítulo 4	
AMÉRICA(S) LATINA(S): IDENTIDADES E DIÁLOGOS	149
4.1 A América Latina nas vozes dos professores e alunos	150
4.2 Identidade e Identidades: diálogos	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	181

## INTRODUÇÃO

*A identidade é uma entidade abstrata sem existência real, muito embora fosse indispensável como ponto de referência.*

— ORTIZ, 1994, p. 137.

### **Meus indícios identitários**

Para refletirmos acerca da questão de identidade, é necessário buscar primeiramente entender sobre nós mesmos. Nesse primeiro momento, é esse o esforço que faço. Nasci no dia 21/02/1970, em Belo Horizonte (MG), em uma família que contava 8 (oito) filhos. Sou a caçula, a nona. Meu pai aposentou-se como funcionário público federal, trabalhador do Departamento Nacional de Estradas de Rodagem (DNER), uma família de classe média. Iniciei minha vida escolar estudando em um Jardim da Infância da Rede Pública, denominação que se dava à época para a Educação Infantil. Porém, como passamos a residir na região da Pampulha em Belo Horizonte, distante de Escolas Públicas, iniciei meus estudos, no antigo ensino primário, em uma escola católica, denominada Santa Marcelina, por influência de minha mãe, católica fervorosa, que muito contribuiu para minha formação.

Ao longo da minha vida estudantil do 1º. grau e 2º. grau, hoje ensino fundamental e médio, estudei em várias escolas, inclusive, em estabelecimentos protestantes, como o Colégio Batista Mineiro. Penso que, tal fato me proporcionou adquirir uma visão mais aguçada da diversidade cultural que nos rodeia. Desse modo, o meu diálogo com o mundo tornou-se mais facilitado. Acrescido a isso, ingressei cedo no mundo do trabalho, e meu primeiro emprego foi como bancária no antigo, Banco de Crédito Nacional (BCN). Exercendo essa atividade profissional, tive a oportunidade de vivenciar uma greve da categoria dos bancários, o que me ajudou a tomar um posicionamento mais crítico ante a sociedade, a me instigar, no sentido de poder compreendê-la melhor. Como estava por prestar vestibular naquela época, optei por fazer o curso de História e escolhi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte (FAFI–BH), hoje, Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI–BH), por oferecer o curso noturno. Como trabalhadora, o curso noturno era o espaço universitário que me permitia continuar os estudos.



Durante o curso de Graduação História, que iniciei em 1992, ampliei meus horizontes teórico-metodológicos, entrando em contato com as obras de pensadores de posturas críticas sociais, políticas e teóricas, como Marx, Engels, Gramsci, e os clássicos da História, como Hobsbawm, Caio Prado Jr., Celso Furtado, dentre outros. Como a ênfase de nosso curso era Licenciatura e a tradição da escola era a formação de professores, articulava teoria e prática, à medida que ia entrando em contato com a sala de aula, como estagiária e, depois, como professora.

Iniciei minha carreira docente na Escola Pública, Escola “Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira”, localizada na periferia de Belo Horizonte, Bairro Jardim dos Comerciários. Naquele momento, meados dos anos de mil novecentos e noventa (1990), algumas questões acerca do ensino de História faziam com que eu refletisse, pois levavam-me a procurar desenvolver pesquisas sobre algumas delas, como, por exemplo, a problemática da construção das identidades dos alunos. Passei a observar a forma como isso era tratado pelos livros didáticos de História e percebi que existiam algumas temáticas mais propícias para tal reflexão. Nas minhas observações empíricas, por viver e trabalhar o processo de ensino e aprendizagem em Minas Gerais, o tema “Inconfidência Mineira”, pois evidenciava a problemática da cidadania e da construção identitária. Após minha passagem pela Escola Pública, tive a oportunidade de atuar como docente em uma escola católica, “Colégio Pio XII”, situado na região central de Belo Horizonte, “da ordem dos Salesianos”. Permaneci com a mesma preocupação, ou seja, como a construção de valores, como: solidariedade, cidadania, democracia, justiça social permeava os livros didáticos de História.

Ao mesmo tempo em que estava na prática pedagógica no ensino fundamental e médio, participei, como voluntária, de uma pesquisa desenvolvida no curso de História do Centro Universitário de Belo Horizonte, UNI–BH, escola em que me graduei, cuja temática era: “Análise de livros didáticos de História em seus aspectos teóricos metodológicos”, coordenada, pelo Prof. Wellington de Oliveira. Para tal, fizemos uma pesquisa, em Belo Horizonte (MG), para identificar quais eram os livros mais adotados no campo da História. Verificamos, então, que eram os livros *Encontros com a história*, redigidos pelas professoras Carla Anastasia e Vanise Ribeiro, editado pela Editora do Brasil, e *História e vida integrada*, dos “irmãos” Piletti, Claudino e Nelson, editado pela Editora Ática.

De posse dos dados da pesquisa, no ano de 2000, ingressei no Programa de Mestrado do Centro Universitário Salesiano (UNISAL), em Americana (SP), com uma proposta de pesquisa, cujo eixo era “o ensino de História e a idéia de cidadania”. No Curso de Mestrado

em Educação, recebi a orientação do professor doutor João Ribeiro Júnior. Defendi minha Dissertação no ano 2003, com o título *Abordagem da figura de Tiradentes nos livros didáticos de história e sua contribuição para o desenvolvimento da cidadania*. A pesquisa do Mestrado me possibilitou, juntamente com outras variáveis do fazer profissional, novas inquietações acerca do ensino de História.

Durante o Mestrado, tive a oportunidade de atuar como docente na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), campus de Campanha (MG), com a disciplina História da América, sendo, inclusive, designada como professora titular da referida disciplina. Com isso, meus horizontes de análise se ampliaram, com o olhar voltado para a América Latina, este continente que possui tantas semelhanças e diferenças que se complementam, do qual fazemos parte, o Brasil. O alargamento desse horizonte ocorreu, principalmente, após conhecer o Peru, no período de governo autoritário de Fujimori em 1996. Além dessa viagem, realizei outras pela América Latina. Em 1998 e início do século XXI, estive presente na Bolívia, Cuba, Chile e Argentina (Buenos Aires), momento em que conheci a Associação das Mães da Praça de Maio, movimento que se iniciou no auge da Ditadura Militar argentina em 1977, com a união de mães, cujos filhos estavam desaparecidos ou foram mortos durante a ditadura. Essas mães, hoje, avós, tiveram e ainda têm uma identidade singular, a ideia de pertencimento, do não esquecimento das atrocidades da história naquele país. Esse movimento social continua tendo uma participação ativa na sociedade, com novos sujeitos, e ampliando suas atuações, que incluem: Universidade Popular das Mães de Maio e uma Livraria.

O meu trabalho acadêmico e docente, assim como minha história de vida, está ligado à Educação e a História. Atuei como professora substituta na Faculdade de Educação da UFMG, 2002–4, nas disciplinas “Prática de Ensino de História”, para os alunos do Curso de História, e “Metodologia de Ensino de História”, para os alunos do curso de Pedagogia, tendo como coordenadora a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Lana Mara de Castro Siman. No período de 2003–7, lecionei, na Universidade Antônio Carlos (UNIPAC), campus Ribeirão das Neves, para os Cursos Normal Superior e Pedagogia, as disciplinas ligadas à História da Educação e Metodologia de Ensino de História.

Diante do exposto, projetei para o Curso de Doutorado em Educação uma investigação que articulasse o ensino de História e a América Latina, que me proporcionasse analisar a identidade como ideia de pertencimento-latino-americana, por parte dos brasileiros, enfocando as semelhanças e diferenças no trato da temática. Para tal, a minha participação como aluna especial

no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), durante o 1º Semestre de 2006, nas disciplinas cursadas “Formação Docente e Práticas Pedagógicas Tópicos Especiais em Pesquisas Educacionais”, foi muito significativa.

Com isso, obtive contatos com uma bibliografia mais pertinente e atual. Também, foi-me permitido elaborar, com mais exatidão, o objeto de pesquisa: “Identidade Latino-Americana no Ensino de História: um estudo em escolas de Ensino Médio no estado de Minas Gerais, Brasil”, tendo como foco alunos e professores de História do Ensino Médio. A bibliografia e as metodologias utilizadas ao longo do curso possibilitaram-me, dentre várias aprendizagens, como ter acesso às vozes dos professores e alunos, ou seja, a narrativa, que indica a postura metodológica central da minha pesquisa e, também, nas análises da bibliografia e dos documentos pertinentes à temática contemplados na investigação.

Em 2007, ingressei-me como aluna regular do Programa na Linha Pesquisa: Políticas, Saberes e Práticas Educativas. No mesmo ano, cursei disciplinas fundamentais para a minha formação, apreciando autores, teóricos, algumas vezes, sendo apresentada a textos que eu não conhecia, e outras, com novos saberes. Na disciplina “Currículo, Culturas e saberes escolares”, teci relações, que suscitaram questões como: O que significa falar de educação, de que lugar? O currículo aborda uma determinada seleção? Sobre que globalização? Qual o local da cultura? E o entre fronteiras? Outra disciplina cursada no Instituto de História, cuja temática é “Cultura Popular”, viabilizou a leitura de produções sobre o popular e também a respeito América Latina. A disciplina “Teorias Contemporâneas da Educação” foi bastante significativa, pois, ao transitar entre os clássicos da filosofia no mundo das novas fronteiras tecnológicas e/ou sem os territórios contemporâneos, abriu caminhos para construções, desconstruções, compreender e questionar o processo educacional.

Além das disciplinas, as atividades orientadas se tornaram imprescindíveis para o desenvolvimento da tese, bem como a minha participação e/ou publicações em congressos regionais, nacionais e internacionais proporcionaram-me delimitar meu objeto e aprimorar a investigação. Nesse sentido, o trabalho docente exercido por mim, tanto na Graduação como na Pós-Graduação articulou-se ao ensino de História. No início de 2007, tornei-me bolsista da CAPES (momento em que optei por abrir mão do trabalho docente nas instituições privadas e públicas de ensino). Devo enfatizar, também, o meu envolvimento no campo da pesquisa, ao fazer parte do grupo “Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História”, certificado pelo CNPq e coordenado pela Professora Dr<sup>a</sup>. Selva Guimarães.

Concebemos identidade(s) como um conceito que compreendemos ser relacional, polissêmico, temporal, localizado, múltiplo. Fiz um esforço, ao compartilhar um pouco das minhas reflexões, da minha trajetória, fosse como professora, estudante, pesquisadora, para apresentar “meus indícios identitários”. Sempre na dimensão do entendimento da construção da identidade, em uma das suas esferas prismicas, como pertencimento no tempo do entre fronteiras. Sendo assim, um pouco do que busco encontrar de mim na coletividade, pois é o único espaço, território em que é possível visualizar a perspectiva do que penso que sou, do que sou, do que encontro de mim, do que construo e do que me desapego, onde me localizo.

### **Tema e justificativas**

A pesquisa tem como objeto a questão da(s) identidade(s) latino-americana no ensino de História, em escolas de nível médio localizadas na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Para tanto, foram investigadas duas dimensões: a primeira para observar, como os materiais didático-pedagógicos, os livros-didáticos, programas oficiais para o ensino de História, currículos e planos de ensino de História abordavam a temática América Latina. De acordo com Isabel Barca (2004, p. 134): “Os planos de aula são, naturalmente, integrados em planos mais abrangentes, os planos anuais, de período ou de unidade”. E, a segunda, como alunos e professores liam, interpretavam temas, questões acerca da América Latina. Consideramos pertinente ter acesso a essas vozes, pois “[...] o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor?” (NÓVOA, 1992, p. 25). Ou seja, os sujeitos se formam em múltiplos espaços, seja aluno, professor, mesmo no coletivo o ser professor, possui diferenças a sua individualidade, o que constitui esse, como pessoa, essa pessoa na sua totalidade individual, a exemplo, trajetória escolar, acadêmica, orientação sexual. A respeito da leitura dos alunos, compartilhamos das ideias de que: “Os estudantes devem ter a possibilidade de discutir publicamente a justiça dos eventos passados ou das estruturas sociais e a justiça da sua herança” (BARCA, 2004, p. 25). Ter acesso a esses sujeitos, alunos, o que suas vozes têm a dizer, ir além de dizer por esses.

Desenvolvemos a pesquisa com alunos e professores, incluindo os materiais didáticos pedagógicos utilizados nas escolas do ensino médio de Belo Horizonte, na primeira década do século XXI. No entanto é oportuno ressaltar, como afirma Ferguson (1999, p. 15):

*Si bien todos estos países actualmente se encuentran bajo regímenes democráticos, esto no significa que los hechos de ese pasado reciente hayan sido suficientemente esclarecidos y/o estudiados (y mucho menos, por supuesto, que hayan sido objeto de justicia). Las cuestiones implicadas en futuros estudios históricos de este tipo sin duda requerirán una alta exigencia tanto de teoría como de método, así como la asunción de compromiso político.*

Originalmente, o conceito de América Latina surgiu na segunda metade do século XIX, na França, com Napoleão III, imperador francês, 1852–70. Napoleão III, por meio de sua política expansionista e que lhe garantisse poderio no continente americano, em contraponto ao domínio dessa região pelos Estados Unidos da América, ocupou o México e apoiou o golpe em 1864 de seu preposto Maximiliano, que fora condecorado Imperador mexicano. Em 1867, Maximiliano foi executado no México, após o imperador da França retirar suas tropas daquele país.

Sobre o fato, Oliveira (2005, p. 116) esclarece:

Isto nos foi lembrado por Richard Morse em seu livro *O Espelho de Próspero* (publicado em 1982, no México, e em 1988, no Brasil), que discute os conflitos entre as culturas anglo-americana e ibérica. Nesse livro Morse se recusa a estabelecer o contraste entre América Latina e Estados Unidos, e em seu lugar utiliza os conceitos de Ibero-América e Anglo-América, querendo com isto realçar a herança ideológica e institucional das duas nações matrizes. Lembra ele que o termo América Latina provém da França sob Napoleão III, — surgiu após uma expedição militar e científica francesa ao México e apareceu, pela primeira vez, em livro publicado em 1862 — que desejava defender uma suposta unidade de língua, de cultura e de “raça” dos povos latinos. Seu objetivo era reagir ante a expansão americana e facilitar a libertação dos países de colonização espanhola da tutela da mãe pátria ibérica. Tratava-se, portanto, de uma disputa entre os Estados Unidos e a França pelo espólio espanhol do final do século XIX.

Nesse sentido, a América Latina se constitui, geograficamente, pelos países do continente Americano da América do Sul, América Central e um único país da América do Norte, o México. Na Introdução da *Enciclopédia Contemporânea e da América Latina*, Sader (2006, p. 30) nos explica:

O nosso continente passou a ser um território de duras lutas entre o velho e o novo. O velho na tentativa de manter e reproduzir, mesmo que sob formas maquiadas, um modelo esgotado, que trouxe concentração de renda e riqueza, privilégio de especulação sobre produção e a criação de postos de trabalho, expropriação de direitos sociais, enfraquecimento da capacidade soberana dos povos de decidir sobre seu destino, desfiguração das identidades culturais, entre outros tantos outros elementos regressivos. O novo, na afirmação da autodeterminação dos povos, na regulação pública das relações mercantis, na extensão dos direitos sociais, na defesa das identidades culturais.

A América Latina possui países que vivenciaram, pensando nas relações de permanências e mudanças, ao longo dos séculos, desde o início da colonização no século XV até a atualidade, práticas políticas, econômicas, sociais muito semelhantes e também bastante diversas, logo, identidades plurais.

Para tal, pensamos a latino-América como um espaço, geográfico, cultural, político, social e histórico, que possui semelhanças e diferenças bastante peculiares nas suas tramas, contradições, resiliências, (des) construções nas suas ilusões e desilusões em seus processos históricos, culturais, nos vazios e buscas. Sermos latino-americanos implica a não compreensão da pertença de um mesmo espaço e, ao mesmo tempo, uma profunda consciência de sermos irmanados por um presente e um tempo de todos os tempos que nos tornam andinos, rurais, urbanos, mineiros, humanos, católicos, reacionários, subversivos, resistentes, ricos, empobrecidos. Consideramo-nos latino-americanos por termos vivido um processo histórico semelhante e diverso e por pertencermos a um espaço territorial cultural que forma, em nosso presente, temporalidades, permanências, continuidades, alteridades.

A bibliografia da área do ensino de História tem demonstrado como os processos de ensino e aprendizagem, bem como as publicações didáticas contribuem para a formação de categorias conceituais, construções identitárias. Conforme Peres (2001, p. 171):

Quando se trata da definição de identidade, individual ou coletiva, é preciso ter em conta que ela demanda mais do que um conhecimento sobre o outro, o conhecimento de si próprio. Nesse sentido, o auto-conhecimento é condição de autonomia e de soberania. O conhecimento da própria História é fundamental para o auto-conhecimento.

As “culturas nacionais, locais” se propõem a legitimar a chamada verdade, pois há “[...] várias tentativas de controle da memória, particularmente, a que se constrói no meio escolar, mesmo se os programas declararem ter outros objetivos” (LAVILLE, 2005, p. 28). Dentre as diversas buscas de controle os currículos, porém existe uma complexidade no currículo, pois esse não se faz apenas nas entrelinhas do papel, esse avança as margens do que se propõe, pois não é linear, possui complexidade.

Assim, ao investigarmos os vestígios, os indícios<sup>1</sup> da identidade latino-americana, no ensino de História, em nível médio, nas escolas de Belo Horizonte, Minas Gerais, partimos do

---

<sup>1</sup> Até agora, falamos do paradigma indiciário (e seus sinônimos) em sentido lato. Chegou o momento de desarticulá-lo. Uma coisa é analisar pegadas, astros, fezes (animais e humanas), catarros, córneas, pulsações, campos de neve ou cinzas de cigarro; outra é analisar escritas, pinturas ou discursos (GINZBURG, 2009, p. 171).

pressuposto de que a disciplina tem como característica o trabalho com valores, as relações espaço-temporais e, sobretudo, a proposta explícita e/ou implícita de construir identidades.

Dentre as pesquisas referentes ao ensino de História da América, destacamos duas teses de doutorado que nos foram bastante significativas para fundamentar a nossa investigação, a saber: A primeira tese de doutorado de Maria Sabino Dias, cujo título é: *A invenção da América na cultura escolar*, defendida, no ano de 1997, orientada pela Professora Olinda Maria de Noronha na Universidade Estadual de Campinas.

A tese de Maria de Fátima Sabino evidenciou a história das disciplinas escolares, especificamente como se configurou no ensino de História no Brasil a História da América, ensino secundário. A autora analisou as questões relacionadas fora da cultura escolar e essas, foram preponderantes para gênese de disciplina de História da América no Brasil. Tal análise abarcou reflexivamente os conceitos de civilização, nacionalismo, americanismo. Na investigação o marco temporal são os primeiros anos do século XX, analisou dentre outros aspectos memória, as reformas educacionais, os intelectuais. Considerou os programas e livros didáticos para compreender as invenções da cultura escolar brasileira, revelando como foram simuladas, nesse processo de análise ocorreu a relação da constituição, organização da disciplina de História da América no ensino de história brasileiro.

Evidenciou-se a função do currículo produzido, orientado pelo Estado, seus empenhos nacionais, internacionais, os desdobramentos nos programas e livros didáticos, invenções, construções de valores, significados da disciplina.

A outra Tese de relevância singular, que nos apoiou em nossa pesquisa foi: *O Ensino de história e as reformas educacionais no Mercosul*, cujo autor é Sebastião Peres, defendida no ano de 2001, que teve como orientadora a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos da Faculdade de Educação/UFMG.

Peres (2001) analisou, as reformas educacionais, especificamente as relacionadas com o ensino de História, dos países que constituem o MERCOSUL, Mercado Comum do Sul, no século XX.

Na tese evidenciaram-se as funções políticas, sociais que são conferidas para a disciplina na conjuntura da produção do trabalho de Peres. Na estrutura do trabalho, no primeiro momento contextualizou historicamente as reformas educacionais dos países concernentes a pesquisa.

Igualmente analisou as fundamentações curriculares do ensino de História, a relação entre a sociedade e esse ensino, destacando o papel de construção de identidade nacionalista conferida ao ensino de História. Investigando em diferentes períodos nos países componentes no MERCOSUL, questões semelhantes entre esses países a respeito do ensino da História.

No que diz respeito, especificamente, ao ensino de História da América nas escolas, Dias afirma que as pesquisas têm: “[...] buscado refletir e analisar os limites e possibilidades do ensino de História da América na cultura escolar, elegendo a escola como lócus de re (invenção) de práticas e saberes” (DIAS, 2006, p. 78).

Parece-nos que as tentativas de se institucionalizarem narrativas históricas como oficiais, por intermédio de partidos políticos, Estados, Igrejas e/ou indústria cultural (FERRO, 1994) procuram se consolidar no ensino de História.

Como nos lembra Ferro (1994, p. 115), o conceito, “falsificação da história”, bastante difundido por intermédio do ensino de História tem como objetivo a “impregnação de uma ideologia de dominação é o de identidade nacional”. Acerca disso, Jörn Rüsen (2001, p. 62) esclarece que: “[...] na historiografia também existem elementos ficcionais”.

Nesse contexto, esta pesquisa se justificou devido, em primeiro lugar, a sua relevância acadêmica, pois é necessário ampliar os conhecimentos sobre a forma como o ensino de História da América permeia a educação escolar brasileira, em específico, no Ensino Médio. Segundo Cristofoli (2002) existe a necessidade da inclusão da temática sobre América Latina que se caracteriza pelas profundas descontinuidades, pois, existem aspectos a serem aprofundados e esclarecidos. Igualmente é preciso superar a visão eurocêntrica, nacionalista trabalhada na Educação Básica.

Em segundo lugar, pela sua relevância social, pois o trabalho com as narrativas de professores e alunos do ensino médio possibilitou que esses sujeitos se posicionassem no campo do ensino de História em nossa sociedade, porquanto: “*La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historia, organismos que, individual y socialmente vivimos vidas relatadas*”. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11).

É recorrente, entre nós, a crítica em relação aos programas, às propostas pedagógicas, que, não raro, não têm levado em conta as vozes dos professores. Assim, pode ocorrer de o professor não abordar uma temática, como campo das possibilidades ou o



inverso, ou seja, a temática pode estar explicitada no programa ou na proposta pedagógica e ser excluída na aula, pois:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. (TARDIF, 2000, p. 213).

Assim, a partir desse tema e das justificativas apresentadas, na construção da pesquisa, entrelaçamos, relacionamos, confrontamos os materiais didático-pedagógicos com narrativas de professores e alunos, buscando identificar e refletir sobre a(s) identidade(s) latino-americana no ensino de História, em nível médio, de escolas de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

### **Problemática e objetivos**

A problemática, respondida no decorrer da investigação, apresentou-se da seguinte maneira: Como o ensino de História da América Latina está configurado nos currículos oficiais? No processo de ensino, no nível Médio, em escolas de Belo Horizonte, na primeira década do século XXI, há indícios da identidade latino-americana? Qual ou quais? Quais as leituras de alunos e professores de História sobre a(s) identidade(s) latino-americana? Como o ensino de História participa, marca as construções identitárias sobre América Latina? Quais os lugares e os sujeitos do processo de investigação? Quais os saberes e as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de História América Latina no ensino Médio? Como os vestígios e indícios se apresentam na identidade latino-americana nas narrativas de alunos de professores do Ensino Médio?

Nesse sentido, pensamos ser significativo termos investigado o ensino de História, mais especificamente, vestígios, indícios da identidade latino-americana.

Tivemos o intuito de identificar concepções de identidade(s) sobre a América Latina na bibliografia e nas vozes de professores e alunos, e ainda compreensões possíveis de identidades latinas no cenário da mundialização do final do século XX. Estabelecemos diálogos com vários autores que abordam a temática de identidade e/ou América Latina.

O processo identitário é constructo, representação, imagem. A imagem reflete a interpretação que é representada. Pode ser um simulacro essa representação ou a sua negativa, ou possivelmente os dois. Pedimos licença a Bauman para explorarmos a ideia/metáfora do “líquido”, ou seja fluido, em movimento, uma vez que, a identidade não é monolítica, é histórica, local, global, dialética é também líquida. A(s) identidade(s) está em constante

processo de mobilização, ora entra em ebulição, outras tantas, se evapora e torna-se, visível, em sua transparência concreta.

Enfim, com tais questões, buscamos compreender concepções de identidades latino-americanas na investigação bibliográfica, documental, bem como por meio do acesso às vozes de professores e alunos.

Concebemos identidade como ideia de pertencimento. A identidade, como categoria conceitual, um construto, é uma palavra que designa as informações inerentes ao sujeito na sua individualidade e/ou no coletivo. Mesmo que uma determinada pessoa negue sua identidade ou venha ser criada uma para si, essa pode vir a ser negada por questões de não compreensão, ou de negação do que essa identidade represente, ou até mesmo por não aceitar os valores que orbitam esse conceito.

Nessa perspectiva, pensamos a identidade como uma questão ontológica: o que somos, o que queremos, nossas escolhas, o reconhecimento destas, suas possibilidades, os limites. O próprio conceito de identidade possui seus limites, é relacional polissêmico e polifônico. Identidade se estabelece e é uma relação reflexiva e dialética, pois fala de si, mas só é possível com o outro, pois apenas este, o outro, irá nos possibilitar, em nossas referências, sejam elas internas e externas, o reconhecimento. É endógena, diz respeito às localizações internas e exógenas, pois só é existente quando se circunscreve para o externo, é uma localização singular, própria de um determinado contexto e de múltiplas temporalidades.

Se nos fosse pedida apenas uma palavra como sinônimo de identidade, essa seria o de pertencimento individual/coletivo. O pertencimento individual na relação com o coletivo que é o pertencer a si, processo de autonomia, consciência de si, ou não, mas, ainda assim, existe o pertencimento, mesmo que negado ou desconhecido, e pensamos que o não pertencimento também é um pertencimento, pois essa relação ocorre de maneira dialética. E no coletivo, com relação ao individual, o pertencer a um determinado território delimitado, ou entre-fronteiras. Identidade como identidades, como pertencimento do território semicontinental, latino-América, que busca a si mesmo no (des)construir em suas semelhanças e diferenças. Assim, de acordo com Oliveira (2000, p. 10): “[...] a afirmação de que o pensamento social, brasileiro, norte-americano ou de qualquer outra cultura, faz parte da cultura, tem historicidade, está radicado na vida social”.

O conceito de identidade, como pertencimento latino-americano, permeou toda a pesquisa. Buscamos-lo em nossa investigação, “[...] *pero si existe um modo de vida nacional o*

*latinoamericano históricamente variable y relativamente común, entonces se puede hablar de una “identidad cultural” que en forma histórica”* (ACOSTA, 2004, p. 8).

Quando abordamos a(s) identidade(s), contemplamos, no bojo de nossa análise, o caráter provisório e a localização histórica do termo. “Cada sociedade observa a necessidade de distinguir os seus componentes; mas os modos de enfrentar essa necessidade variam conforme os tempos e os lugares.” (GINZBURG, 2009, p. 171).

Tomamos como suporte o estudo desenvolvido por Carlo Ginzburg sobre o paradigma indiciário que nos possibilitou aprender que:

[...] o paradigma indiciário usado para elaborar formas de controle social sempre mais sutis e minuciosas pode se converter num instrumento pra dissolver as névoas da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro. Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a idéia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrario: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas- sinais, indícios- que permitem decifrá-la. (GINZBURG, 2009, p. 177).

Assim, à medida que, em algumas (re)leituras e/ou (re)criações dos indícios, sinais, são nos apresentados como forma de encobrimento das relações sociais, dialeticamente nos propiciam analisar e entender o desvelamento dessas mesmas relações.

Tivemos a intenção de percorrer um caminho que nos permitiu compreender a problemática da investigação. Delimitamos, como o objetivo geral, analisar, no âmbito do ensino de História, no nível médio, como se configura a questão da(s) identidade(s) latino-americana nos saberes históricos veiculados e difundidos pelos materiais didáticos, nos currículos e programas oficiais de ensino de História e nas leituras, nas concepções (re)produzidas por alunos e professores.

São objetivos específicos:

- Analisar os percursos históricos da temática América Latina nos currículos oficiais para o ensino de História.
- Identificar e descrever os lugares e os sujeitos do processo de investigação no contexto do Ensino Médio.
- Analisar saberes e práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de História da América Latina no Ensino Médio.

- Refletir sobre indícios da(s) identidade(s) latino-americana nas narrativas de alunos de professores de História do Ensino Médio.

### **Procedimentos metodológicos**

Pensar nas narrativas como pesquisa científica sobre o processo educacional implica assumir a abordagem qualitativa, pois a investigação narrativa nos permitiu ter acesso às vozes e produzir reflexões sobre relações entre saberes, sujeitos e práticas na instituição escolar.

A pesquisa narrativa, no campo educacional, se relaciona a metodologia da história oral. Thompson, no clássico livro *A voz do passado*, aborda acerca das narrativas didáticas e cita a obra clássica de Jan Vansina, que divide a história oral, utilizada como nossa opção metodológica. Ao discorrer sobre a História Oral, exemplifica dentre elas: “[...] há narrativa-históricas, didáticas, artísticas ou pessoais” (THOMPSON, 1992, p. 46).

A história oral, compreendida como uma metodologia, possibilita-nos o acesso às vozes dos sujeitos que as experienciaram e as relatam como história de vida ou como história temática. Ao mesmo tempo, pode ser considerada técnica utilizada para a produção do conhecimento histórico, ou seja, as fontes históricas. Meihy afirma, em sua obra *Manual de história oral*, dentre “os conceitos e definições possíveis”, que:

A história oral é o recurso moderno usado para elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é também uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva. (MEIHY, 2002, p. 13).

Torna-se significativo destacar que a história oral “[...] é tão antiga como a própria história” (THOMPSON, 1992, p. 45). Porém ocorrem uma ampliação e mudança no conceito de documento histórico com a chamada nova história, que “[...] foi definida pelo aparecimento de novos problemas, de novos métodos” (LE GOFF, 1995, p. 29), assim, a oralidade passa a ser, epistemologicamente, aceita como fonte histórica.

A experiência inicial da história oral como “[...] atividade organizada é de 1948, quando o professor Allan Nevis lançou o The Oral History Project na Universidade de Colúmbia” (THOMPSON, 1992, p.14). Mesmo assim, nos EUA, a grande projeção da História Oral deu-se nos anos de 1960 e 1970 do século XX, momento em que a referida metodologia ganhou outras dimensões. Vários países, centros e institutos de pesquisa passaram a utilizar a metodologia da História Oral no mesmo período.

No Brasil, destaca-se o setor de História Oral criado, em 1975, junto ao CPDOC, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea, no Rio de Janeiro e, em 1994, foi organizada a Associação Brasileira de História Oral com acadêmicos das diversas regiões do país.

Assim, a história oral é narrativa, porém nem toda narrativa é história oral, pois a narrativa pode ser construída por outros meios, outros instrumentos que não sejam a oralidade, como, por exemplo, a escrita, a imagem.

A narrativa é o fenômeno da investigação e o método. É a experiência a ser estudada, a história é o relato, a narrativa é a fonte de pesquisa e o texto resultante de tal investigação. A investigação narrativa pode ser desenvolvida em muitas áreas, inclusive, em pesquisas biográficas e autobiográficas.

Na narrativa, o próprio sujeito conta sua experiência vivida, o que pode ser feito oralmente e por meio de outras formas de relato, tais como: as notas de campo, anotações em diários, a escrita de cartas. A investigação narrativa está, intimamente, ligada à história oral.

*Hay tres líneas de investigación, bastante relacionadas entre si, que están enfocadas especialmente sobre el relato: historia oral y folklore, cuentos de niños, y los usos de los cuentos en las experiencias lingüísticas (CONNELLY; CLANDINI, 1995, p. 15).*

Nesse sentido, qual a importância e o interesse na investigação narrativa? Segundo Peter Burke (2004, p. 158): “[...] a narrativa retornou, junto com a preocupação cada vez maior com as pessoas comuns e as maneiras pelas quais elas dão sentido às suas experiências, suas vidas, seus mundos”.

A narrativa, como metodologia de pesquisa educacional, pode viabilizar a compreensão da problemática apresentada, pois as narrativas “[...] oferecem pistas importantes para o mundo em que foram contadas” (BURKE, 2004, p. 158). O uso da narrativa como instrumento e metodologia de investigação, em nossa pesquisa, justifica-se, pois são relevantes “[...] *las historias de vida de los profesores y sobre los estudios del currículum en la enseñanza [...] también em los estudios sobre educación*” (CONNELLY; CLANDINI, 1995, p. 14).

As narrativas de professores e alunos permitiram ampliar o nosso debate do ensino de História da América na educação básica, considerando o foco da problemática: a construção de identidade(s) no continente latino-americano. O pensamento Histórico dos Jovens, ano 2000, da Universidade do Minho, de Isabel Barca (2000, p. 308):

Se quisermos estimular nos jovens ideias mais elaboradas, uma compreensão do passado que favoreça o interesse pela História, algum entendimento sobre critérios e exigências que este saber envolve, precisamos conhecer as compreensões tácitas com que os alunos operam e a partir das quais elaboram o seu conhecimento histórico.

Nessa perspectiva, as vozes de alunos e professores, por meio de entrevistas orais transcritas e textualizadas, bem como a investigação e documentos escritos, fontes iconográficas, nos viabilizaram a compreensão do que se ensina e das necessidades e interesses dos alunos. Portanto, a pesquisa valeu-se da metodologia de história oral temática, das fontes orais, complementadas por fontes escritas, a saber: legislação educacional, programas de ensino, diretrizes curriculares oficiais, referências bibliográficas, produção historiográfica, livros didáticos, e planos de ensino. Fizemos uma análise bibliográfica e a crítica dos documentos.

O universo documental foi constituído pelas propostas curriculares oficiais: as oriundas das políticas públicas do governo de Estado de Minas Gerais, das Escolas Referências, desenvolvidas pela SEE-MG; no nível federal, as diretrizes produzidas pelo MEC, as DCNEM e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ambas se orientam por conteúdos, porém com a flexibilidade de desenvolvê-los em qualquer série do Ensino Médio, pois as orientações oficiais ultrapassam a questão dos conteúdos e propõem a construção de competências, habilidades e atitudes. Acerca das Escolas Referências, a SEE-MG (MINAS GERAIS, 2008) informa que:

São 223 escolas que foram escolhidas entre as 350 maiores e mais tradicionais de Minas. Essas escolas reúnem mais de 350 mil alunos e estão distribuídas em 106 municípios, onde se concentram 65% da população do Estado. O processo de seleção das escolas foi concorrencial. Venceram as escolas que apresentaram os melhores projetos e o maior percentual de envolvimento dos educadores. Cada escola escolheu uma associada para compartilhar os benefícios do projeto, as boas idéias e práticas educativas para multiplicar os resultados.

A série escolhida para a investigação foi o chamado “Terceiro ano do Ensino Médio”, porque essa etapa de ensino é o momento de síntese dos conteúdos, dos saberes históricos escolares do Ensino Médio e também do Ensino Fundamental.

Para o andamento da pesquisa, o campo da investigação envolveu três escolas, a saber: uma da rede particular de ensino e duas estaduais.

- ESCOLA ESTADUAL DJANIRA RODRIGUES DE OLIVEIRA. Localizada na rua João Antônio Maurício, 160, bairro Jardim dos Comerciairos, região periférica de Belo Horizonte, a escola (de código 2437) compõe a Superintendência Regional Metropolitana C e oferece ensino fundamental (anos/séries finais) e ensino médio (MINAS GERAIS, 2009).
- ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR MILTON CAMPOS. Localizada na rua Fernandes Tourinho, 1.020, bairro Santo Antônio, região centro-sul de Belo Horizonte, a escola (de código 2135) compõe a Superintendência Regional Metropolitana A e oferece ensino médio (MINAS GERAIS, 2009).

A escolha das estaduais se deu pelo fato de estarem incluídas no Projeto de Escolas Referências da SEE–MG no ano de 2009.

- COLÉGIO LOYOLA JESUÍTAS ESTADUAL GOVERNADOR MILTON CAMPOS. Localizada na rua Endereço: avenida do Contorno 7.919, bairro Cidade Jardim, região centro-sul de Belo Horizonte, a escola oferece educação infantil, ensino fundamental (anos/séries iniciais e anos/séries finais) e ensino médio. (COLÉGIO LOYOLA, 2009).

A escolha dessa escola se deu por duas razões, a primeira, por estar integrada ao sistema jesuítico de ensino, pois os jesuítas foram os primeiros a introduzir a escolarização na América Latina; e a segunda, por apresentar um número significativo em aprovações no vestibular da UFMG, segundo dados da própria Universidade (2009):

TABELA 1  
Dados comparativos entre colégios de Belo Horizonte, quanto ao índice de aprovação no vestibular da UFMG

ESCOLA	FSE	APROVAÇÃO REAL/%	APROVAÇÃO ESPERADA/%	DIFERENÇA/%
Colégio Técnico UFMG	3,7	24,1	5,8	+ 315
CEFET BH	2,5	18,1	4,7	+ 283
Colégio Militar de Belo Horizonte	5,4	24,4	7,9	+ 208
Colégio Santo Antônio	7,9	33,5	12,5	+ 167
Colégio Loyola	8,9	34,6	14,8	+ 133
Colégio Universitário de Viçosa	5,4	18,2	7,9	+ 131
Colégio Santo Agostinho	7,7	25,7	12,0	+ 114

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS/UFMG, 2009.

Dessa maneira, tanto a investigação narrativa quanto das fontes escritas e iconográficas pedagógicas se deu nas três escolas de Ensino Médio de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Os livros indicados, utilizados no ano 2009, nas referidas escolas, foram os três a seguir.

- Primeiro livro indicado: AZEVEDO, Gislaine Campos; SERIACOPI, Reinaldo. *História*. Volume Único, São Paulo: Ática, 2007. Azevedo é mestre em História Social; Seriacopi é bacharel em Letras e Jornalismo. O livro foi indicado como material didático pela Escola Estadual Governador Milton Campos, conhecido popularmente como Estadual Central, e também era uma das opções do Colégio Loyola, pois esta escola apresenta escolhas para o aluno de manuais didáticos.
- Segundo livro indicado: MORAES, José Geraldo Vinci de. *História: geral e Brasil*. Volume único. São Paulo: Atual, 2005. Moraes é doutor em História Social. O livro foi indicado para a Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira.
- Terceiro livro indicado: PEREIRA, Denise Mansi Freyre; KOSHIBA, Luiz. *História: geral e Brasil: Trabalho, cultura, poder: Ensino Médio*. São Paulo: Atual, 2004. Koshiba é doutor em História e Pereira é licenciada e bacharel em História. O livro era outra opção do Colégio Loyola.

### **A Estrutura da tese**

A tese foi construída articulando o diálogo entre evidências e bibliografia em quatro capítulos, descritos a seguir. O primeiro objetivou analisar os percursos históricos da temática América Latina nos currículos oficiais para o ensino de História. Investigamos, na documentação relacionada ao ensino de História, como a América Latina é apresentada nos currículos nacionais. Trata-se, portanto, de uma revisão histórica dos currículos e programas prescritos, oficiais entre o final do século XIX, desde a criação do Colégio Pedro II, ao início século XXI mais especificamente, no ano 2009. Pois o Colégio Pedro II, as orientações curriculares, gera uma ligação com o IHGB, instituto geográfico e histórico brasileiro, pois são os professores do IHGB que formularão a matriz curricular do Colégio Pedro II. Partindo do pressuposto de que o currículo é uma invenção histórica, é fruto da correlação de forças, das relações de poder, a análise buscou articular a história da disciplina História, de modo particular, à história do ensino de América Latina aos diferentes contextos sociopolíticos e educacionais vividos em nosso país, desde o século XIX com a constituição do sistema escolar e curricular.



O capítulo 2 buscou identificar e descrever os lugares e os sujeitos da investigação. Apresentamos dimensões constitutivas da identidade das escolas, do Ensino Médio e da cidade de Belo Horizonte. Partimos do princípio de que as análises podem ser desenvolvidas do local para o global, logo dividimos o capítulo em duas partes: na primeira focalizamos as características, as histórias e as singularidades dos lugares de investigação, a cidade e as escolas, por meio de documentos, mapas, imagens disponibilizados por órgãos e secretarias das escolas, da Prefeitura de Belo Horizonte, do Estado de Minas Gerais e da União; na segunda parte, cartografamos o perfil, as características dos sujeitos investigados, os professores e estudantes do ensino médio. Dessa forma nesse capítulo, refletimos sobre três questões centrais: Como se deu a escolha dos lugares? Como podemos identificar os lugares? Quem são os sujeitos investigados?

O terceiro capítulo apresentou uma análise da produção didática-pedagógica dos saberes e práticas de ensino de História América Latina nos artefatos escolares e nas vozes de professores e alunos do Ensino Médio. Utilizamos, para essa análise, os livros didáticos, bem como os planos de ensino dos professores adotados pelas três escolas investigadas no ano 2009, como também as narrativas dos sujeitos da pesquisa obtidas por meio de entrevistas orais temáticas, transcritas e textualizadas nesse mesmo ano. O diálogo entre fontes orais, escritas e a bibliografia da área nos possibilitaram traçar um panorama elucidativo sobre a(s) identidade(s) latino-americana no ensino de História.

Em sequência, o quarto capítulo pautou-se uma reflexão sobre os indícios da(s) identidade(s) latino-americana nas narrativas de alunos e professores de História das escolas investigadas. Registramos as vozes dos docentes, suas concepções e leituras sobre a questão da(s) identidade(s) latino-americanas, os modos como (des)conhecem os interesses dos alunos, os significados do lugar e do papel da aprendizagem do tema América Latina na formação dos jovens. Do mesmo modo, registramos as vozes de estudantes, suas leituras e visões a respeito da temática. O ensino escolar e a aprendizagem dos alunos sobre o tema revelaram-se como movimentos diferenciados, distintos e até divergentes na prática educativa.

Portanto, o estudo pretende compreender e compartilhar modos como o ensino de História da América permeia a história da educação escolar brasileira, sobretudo o Ensino Médio em escolas da cidade de Belo Horizonte na primeira década do século XXI. Aceitamos o desafio, nos limites propostos, de entender, refletir e contribuir para a produção de conhecimentos científicos a respeito da(s) identidade(s) latino-americana(s) no campo do ensino de História e dos saberes históricos escolares.

## Capítulo 1

### PERCURSOS DA HISTÓRIA DA AMÉRICA NOS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA

*Temos guardado um silêncio bastante parecido com a estupidez...*

— PROCLAMAÇÃO INSSURRECIONAL DA JUNTA TUITIVA,  
LA PAZ, 16 DE JULHO DE 1809

Neste capítulo, tivemos como objetivo analisar os percursos históricos da temática América Latina nos currículos oficiais para o ensino de História. Apresentamos uma trajetória do ensino de História da América nos currículos de História brasileiros, ou seja, uma revisão histórica das propostas curriculares oficiais, no período compreendido entre o final do século XIX, desde a criação do Colégio Pedro II, ao início século XXI, mais, especificamente, em 2009.

Para tal, entabulamos um diálogo entre a História, a disciplina História, particularmente, a História da América, os programas de ensino de orientação oficial, inseridos na trajetória histórica da educação brasileira e nos contextos sociais e políticos; articulando, assim, História da América e História da Educação Brasileira.

Existem dimensões, temporalidades, relações de mudanças, transformações e também de continuidades que ultrapassam a compreensão, se trabalharmos com a ideia apenas dos fatos históricos. Pensamos, nesta investigação, nos processos característicos dos eventos históricos, que são abrangentes, dinâmicos, vivos, que nos permitem romper com a linha imposta da concepção dos fatos que parecem encerrar em si os acontecimentos.

Dessa maneira, buscamos entender como a História da América foi tratada e/ou maltratada ao longo do período proposto, entrelaçando o contexto histórico, a história da Educação e a disciplina História, mais especificamente, o conteúdo de história da América Latina. Nessa óptica o estudo se norteou pela seguinte problemática: Como a História da América Latina é apresentada nas propostas curriculares oficiais? Para analisar a questão, recorreremos a documentos oficiais produzidos pelo MEC, pela SEE–MG e a bibliografia da área. Na continuação deste capítulo, apresentamos um histórico do ensino de História da América no Brasil imperial.

## 1.1 O ensino de História da América no Brasil imperial

Algumas questões foram norteadoras da nossa análise: Qual o contexto sócio-político? E na História da Educação, quais eram as legislações vigentes? Quais as concepções de História, de América e de ensino veiculadas nos currículos? De que maneira a História da América é endereçada aos professores? Há relações entre a história da América Portuguesa e Espanhola com a chamada “história universal”? É possível identificar ocultamentos e ou silenciamentos?

Considerando que a centralidade deste capítulo é o ensino de História da América nos currículos oficiais, tomamos como base de análise os programas de ensino da disciplina História. Ao longo do texto, abordamos a concepção de currículo inspirada nos estudos recentes da área. Compartilhamos a conceituação de Silva (2006, p. 29), para quem:

O Currículo é um dos espaços centrais dessa construção. Aqui se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e poder. É por isso que o currículo está no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional. Aqui se travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição.

Dessa maneira, a investigação da historicidade dos programas de ensino e currículos para o ensino de História, a partir das reformas educacionais e diretrizes, requer, a nosso ver, um inventário do ensino de História da América; a maneira que essa disciplina se configura nos textos curriculares, nos contextos sociais, político e cultural de diferentes épocas de nossa história. Sobre a história das disciplinas como campo de investigação, referenciamo-nos em Chervel (1990), ao preconizar que a disciplina escolar deve ser estudada de forma contextualizada, focalizando o papel, a função, a centralidade exercida no sistema escolar nos diferentes tempos. O autor defende a disciplina escolar como entidade epistemológica, relativamente autônoma, produção da cultura escolar nas relações de poder intrínsecas e extrínsecas à escola.

Contextualizamos, primeiramente, o Império brasileiro, vasto período da História do Brasil, com o predomínio da mão de obra escrava e base econômica primário, agrário-exportadora. A capital do Império, Rio de Janeiro, era a cidade mais progressista naquele contexto, entenda-se, por isso, conexão com as grandes metrópoles europeias, manifestações artísticas, estrutura educacional e econômica e o espaço político das decisões do Estado Imperial. Apresentava, demograficamente, após 1870, a maior concentração de pessoas do

reino, “[...] em 1872, Rio de Janeiro era oito vezes o tamanho de São Paulo e, que esta era, à época, somente a oitava cidade no país” (MARTINE; DINIZ, 1991, p. 123) e sobre o mesmo período “[...] menos de 8% da população brasileira vivia em municípios de mais de 20 000 habitantes [...] somente três municípios tinham mais de 100 000 habitantes, Rio de Janeiro, Salvador e Recife” (MARTINE; DINIZ, 1991, p. 123).

O primeiro censo demográfico nacional foi realizado em 1872, e a população do império era 9.930.478; mas, menos de duas décadas depois, a população aumentou, significativamente, para 14.333.915, como pode ser verificado nos dados da tabela retirada da série “Estatísticas Históricas” do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística:

A concentração populacional na capital se dava em função de, para aquele espaço, convergir o centro de urbanização, da região que, hoje, conhecemos por Sudeste, em decorrência da expansão cafeeira. O café era o principal produto na pauta de exportação e o Rio de Janeiro incluía a área de plantio, conforme dados de pesquisas do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Universidade Federal de Minas Gerais, CEDEPLAR:

O café tornou-se o maior produto de exportação em meados do século XIX, implicando grande expansão da produção e ao mesmo tempo a geração de considerável demanda por mão-de-obra. O deslocamento gradual da produção cafeeira das áreas onde predominavam trabalho escravo e outra forma de trabalho não-assalariado — Rio de Janeiro e Vale do Paraíba Paulista — em direção ao planalto paulista, marcou profunda alteração na história econômica do Brasil. (MARTINE; DINIZ, 1991, p. 122).

TABELA 2  
Dados populacionais do Brasil — segunda metade do século XIX ao século XX

ANO	POPULAÇÃO TOTAL
1872	9.930.478
1890	14.333.915
1900	17.438.434
1920	30.635.605
1940	41.236.315
1950	51.944.397
1960	70.191.370
1970	93.139.037
1980	119.002.706
1872	9.930.478
1890	14.333.915

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) 2009

Esse fluxo aumentou, nos anos de 1870 do século XIX, com a abolição da escravidão em 1888, pois muitos ex-escravos, ao se tornarem libertos, sem amparo algum do Estado Imperial, contribuíram também para o aumento da população na capital.

O processo abolicionista “estremeceu” as estruturas do Império, lembrando que os latifundiários escravagistas deixaram de ser a base de apoio da monarquia, a isso se somaram outras bases de apoio, como o Exército e a Igreja, que entraram em conflito com o modelo imperial vigente e contribuíram para a crise e, posteriormente, para o fim do Império no Brasil. O movimento republicano, com grande atuação, encontrou forças na conjuntura apresentada.

Ao refletirmos sobre o Império a crise do Império e a organização da República, ou melhor, sobre como se formou a República do Brasil, recorremos a Coelho (2003, p.267), ao afirmar que:

Discutir a Formação do Estado e da Nação no Brasil continua a ser, mais que nunca, uma questão de hoje, não importa o eixo temporal sobre o qual repousa um dado recorte da processualidade do objeto da arguição do historiador.

Ao mencionarmos, ao longo da pesquisa, Império ou República brasileira, estamos nos referindo a respeito da formação do Estado brasileiro. Apesar de não trabalharmos com a ideia de continuidade, apoiamo-nos na ideia de “desnaturalização” do Estado Imperial e da República brasileira em quaisquer contextos abordados. Ou seja, foi um processo, um construto, pois o tempo histórico é constituído de permanências e transformações. Como nos ensina Marc Bloch (2001), o papel do historiador é ir além da ordenação cronológica dos acontecimentos no tempo duração, que é um tempo contínuo, mas é também de mudança constante. O autor entende que continuidade e mudança constituem atributos cuja antítese faz surgir os grandes problemas que o historiador tem que desvendar. Braudel (1992, p. 44) nos ensina que “[...] todo trabalho histórico decompõe o tempo decorrido, escolhe entre suas realidades cronológicas segundo preferências e opções exclusivas mais ou menos conscientes”. Para Tuma (2001, p. 49), “[...] a escola como lócus da disciplina e do controle não pertencem à realidade de tempo muito distante da atualidade”. Portanto, uma investigação sobre a história da disciplina e do ensino requer uma reflexão sobre a complexidade do tempo como categoria de análise.

O Império esteve e está na República brasileira que se organizou, até pouco tempo, fundamentada na ausência de participação popular. Percebemos, até os nossos dias, apesar das

reformas de políticas sociais que se esforçam em incluir o maior número de pessoas, que, ainda o critério da exploração, são enormes as desigualdades em nossa sociedade, bem como, a elitização educacional.

Ao ser fundado em 1837, o Colégio Pedro II, no Período Regencial, era um modelo de educação com base no “sentimento aristocrático” (MATTOS, 1998, p. 32), para a manutenção de uma sociedade como estabelecia a lógica do império brasileiro. Em consonância com a Constituição de 1824, era excludente. Exemplo disso, os eleitores se resumiam em proprietários de escravos, brancos livres, ou seja, que deduzimos ser uma parcela mínima da sociedade imperial. À Instrução Pública, nesse contexto, cabia um papel determinado:

Para manter a Ordem e difundir a Civilização aqueles dirigentes deram um relevo à Instrução Pública [...] À medida que se esforçam para formar o Povo por meio da Instrução Pública, os dirigentes imperiais avaliavam a trajetória que percorriam, mudando os métodos de ensino, criando tipos diferenciados de escolas editando compêndios e, sobretudo valorizando o papel do professor. (MATTOS, 1998, p. 36).

O Colégio Dom Pedro II, fundado na capital do Império, constituiu-se, no século XIX, no referencial para a elaboração dos Programas de Ensino e materiais didáticos<sup>2</sup>. Porém, a partir da chamada Revolução de 1930 e da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, as articulações dos Programas de Ensino passaram a ser organizadas pelo referido Ministério, posteriormente, chamado Ministério da Educação e Cultura e Desportes, atual Ministério da Educação.

O momento de criação do Colégio Dom Pedro II foi o Período Regencial no contexto do Brasil Império, 1822–1889, cronologicamente, dividido em: Primeiro Reinado, 1822–1831, Período Regencial, 1831–1840 e o Segundo Reinado, 1840–1889. Seu nome foi uma homenagem ao então monarca brasileiro, Dom Pedro II, que permaneceu no poder ao longo do Segundo Reinado até a proclamação da República Brasileira de 1889.

Durante a Regência, 1837, também foi criado o IHGB, Instituto Histórico Geográfico Brasileiro. No afã de se produzir uma História do Brasil, o IHGB, lançou um concurso entre seus associados sobre qual o método para se escrever a História do Brasil. Von Martius,<sup>3</sup> cientista alemão, foi o vencedor do concurso. O historiador apresentou uma proposta

---

<sup>2</sup> Ver Núcleo de Documentação e Memória do colégio Pedro II – NUDOM – Colégio Pedro II, catálogo de teses, dissertações e monografia do Colégio Pedro II [organização de] — Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2000.

<sup>3</sup> Karl Friedrich Philipp Von Martius foi um dos principais pensadores alemães, que percorreram o Brasil no século XIX, com o intuito de realizar pesquisas científicas.

detentora de uma visão historicista, conforme a tendência hegemônica da época, “[...] o quadro renovador do Século XIX na historiografia foi do mundo europeu, ao qual o Brasil se vinculava. O país não podia ficar indiferente a esse surto” (IGLÉSIAS, 2000, p. 44).

Von Martius sugeria que a escrita da História do Brasil deveria contemplar as três raças formadoras da nação brasileira, utilizando-se da metáfora dos três rios, “o negro, o índio e o branco”. E quem iria produzir seguindo as orientações de Von Martius seria Vanhargen. Francisco Adolfo Vanhargen escreveu a obra *História geral e do Brasil*, destacando, em seu trabalho, a cultura europeia.

O Colégio Pedro II estabelecia as bases curriculares para todo o Brasil. Isso pode ser evidenciado no discurso do, então, Ministro da Justiça e Interior do II Império, Bernardo Pereira Vasconcelos, ao ser inaugurado, o Colégio Pedro II, no dia 25 de março de 1838:

Por ocasião da inauguração do Imperial Colégio de Pedro II, em 25 de março de 1838, o então Ministro da Justiça e Interior do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos, em seu discurso, explicitou que o novo Colégio serviria de padrão aos demais do gênero. Conseqüentemente era o foco de atenção das autoridades educacionais do poder central. (LORENZ; VECHIA, 1998, p. 7).

Segundo Abud (1998, p. 31), o Colégio Pedro II funcionava

[...] como escola modelo responsável pelos programas e, como única escola autorizada a fornecer o certificado de conclusão do Curso Secundário, era responsável também pelos exames eliminatórios das disciplinas da grade curricular.

Para Xavier (1994, p. 83), “[...] como modelo oficial, o Colégio D. Pedro II era, sem dúvida, uma escola destinada à formação das elites de uma sociedade agrária, escravista e patriarcal”.

Ao revisitarmos a história da disciplina História e da educação brasileira, no século XIX, fica evidenciado que a estrutura curricular proposta pelo o Colégio Pedro II, se baseava naquilo que Xavier (1994, p. 83) afirma: “[...] o seu ensino refletia a ânsia de ‘estar’ em dia com a cultura europeia”. Percebe-se que tal proposta foi formulada em consonância com o pensamento positivista, a ideia de cientificismo, progresso, ou seja, “[...] não era o clássico humanista, de cunho literário e formativo, como o ministrado pelos mestres jesuítas, mas já era, predominantemente, informativo e enciclopédico” (XAVIER et al., 1994, p. 83).

Nesse contexto de organização curricular pelo Colégio Pedro II, questionamos: Como se apresentava a História Geral? Qual era o espaço da História da América nos currículos? Delgado de Carvalho<sup>4</sup> produziu um estudo a respeito dos Programas da Instituição. Evidenciamos, nesse documento, o local da História: “No Regulamento de 31 de janeiro de 1838, do recém criado colégio, verifica-se que das 25 lições semanais das Aulas VI, V, IV, III, correspondem às quatro primeiras séries secundárias, 2 lições de História” (CARVALHO, 1957, p. 20).

A disciplina História aparecia de forma restrita. Era quase, insignificante o número de lições destinadas para tal matéria. Vejamos, a seguir, o Programa de 1850, elaborado após o Regulamento de 1838:

[...] no Programa do Colégio Pedro II, de 1850, encontramos a seguinte distribuição, por ano, com 40 pontos cada matéria. II ano – Geografia-generalidades; III ano – História Antiga — até Alexandre Magno; IV ano – História Romana — até Calígula; V ano – História Média — Geografia da Europa; VI ano – História Moderna — Geografia — Brasil e da América; VII ano – História do Brasil; História e Geografia Antiga; VIII ano – Cosmografia e Cronologia. (CARVALHO, 1957, p. 24).

No Programa de 1850, a temática “América” figura como um conteúdo da disciplina Geografia e não era um tópico independente, mas ligada à Geografia do Brasil. O ensino de História da América era inexistente, de acordo com o referido programa.

No que diz respeito à disciplina História, na estrutura curricular de 1850, a ênfase se dava no modelo eurocêntrico<sup>5</sup> de história universal. A periodização compreendia a História Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, sendo a História do Brasil acoplada ao avanço europeu no contexto da Idade Moderna.

A História era ensinada a partir do 3º ano do Ginásio, e as temáticas eram pautadas pela História Antiga, existindo uma mescla entre o sagrado e o profano. Como pode se observar nos primeiros pontos, no total de quarenta, do Programa do Terceiro Ano, do ano 1850: “Terceiro Anno: História Antiga. 1. Opiniões dos antigos sobre a criação do mundo 2. Criação do Mundo 3. Queda de Adão e Eva. Caim e Abel. 4. Dilúvio 5. Egipto em geral” (LORENZ; VECHIA, 1998, p. 20).

---

<sup>4</sup> Carlos Miguel Delgado de Carvalho, nascido na França, foi um geógrafo, e como pesquisador na área de humanidades, desenvolveu tais estudos no Brasil no século XX.

<sup>5</sup> Essa questão foi analisada por Chesnaux. Segundo ele, trata-se de uma sistematização bem francesa — Cristalização da burocracia histórica e eurocêntrica — A função ideológica específica da história “antiga”, “medieval”, “moderna” e “contemporânea” — O quadripartismo derrotado intelectual e politicamente — O marxismo acadêmico não pode regenerá-lo” (CHESNEAUX, 1995, p. 92)



A ausência de América perpassa por todo o Programa de Ensino de 1850. No programa de 1856 em História Moderna, para o quarto ano, são sugeridos vinte e quatro temas ao todo, sendo dois deles relativos à América Latina:

23. México e América Central — Épocas de sua independência; série de sua administrações e revoluções; 24. América do Sul — Geographia da América do Sul antes de suas revoluções para a independência: geographia sucessiva até o estado actual — Seus principaes governos, guerras e tratados (LORENZ; VECHIA, 1998, p. 20).

Observa-se, na distribuição do Programa de Ensino de 1850, que o tema América era componente da Geografia. Porém não encontramos referência alguma sobre os estudos de América na “Matéria História”. Delgado de Carvalho (1957, p. 27) evidencia que, nas “Instruções de 27 de outubro 1880”, existiam recomendações a respeito do ensino de América:

Nas aulas de História Universal [...] atenção para os homens extraordinários que concorrem para as revoluções benéficas ou perniciosas da humanidade em geral e de cada nação em particular, mormente as da América e, sobretudo do Brasil, agrupando em tórno destes vultos os fatos característicos das fases em que dominaram o espírito público: falando ao coração dos alunos de modo que lhes inspirem o respeito e admiração pelos bons e lhes tirem até a idéia de louvarem ou imitarem os maus.

As “Instruções de 27 de outubro 1880” evidenciam uma concepção de ensino da América pragmática, carregada de adjetivação. O conteúdo de América estava relacionado com as aulas de História universal. Embora exista a perspectiva pragmática, as recomendações não se furtaram de incluir América no escopo dos estudos.

Apesar de o Programa de 1856 apresentar, introduzir temas, conteúdos de História da América, observamos que não há conexão entre eles e o próprio continente. É proposta uma abordagem geográfica, física, descritiva. Esse quase total silenciamento do ensino da História da América nas escolas brasileiras no século XIX, verificado pelos documentos, denota a postura do Império brasileiro face ao continente americano, ou seja, a preocupação era manter a ligação com a Europa em todos os setores, até porque o nosso sistema político, Monarquia constitucional, era ímpar no continente americano e se aproximava dos sistemas europeus.

A intencionalidade, nada sutil, ao destacar valores europeus para a formação do jovem brasileiro, enfatizando a difusão das ideias liberais, o eurocentrismo é a marca. Fortalece-se, também, a proposição de se criar a idéia de nação, veiculada aos sentimentos

patrióticos. Tal postura reafirma a função, o papel da disciplina História na constituição da identidade nacional.

O estudo dos antigos não era mera erudição ou repetição das “humanidades jesuíticas”, mas instrumento para que se difundissem no jovem brasileiro as idéias liberais, os sentimentos patrióticos conforme se lê nos oradores da Antigüidade, sobre os deveres do homem nos filósofos e sobre as ações dos grandes, nos poetas... (BITTENCOURT, 1990, p. 61).

Isto foi evidenciado em vários estudos históricos sobre a proposta de História do Brasil do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, a partir do alemão Von Martius, consolidada na obra *História geral do Brasil* de Varnhagen:

Varnhagen acreditava na existência de uma nação brasileira. Nação para ele era algo constituído por homens livres de uma única raça (brancos, é claro), agindo como cidadãos. Por isso ele negava a escravidão, atribuindo-a a um “erro histórico”: atitude que seria repetida por muitos autores mais tarde. (PINSKY, 1997, p. 15).

No discurso de inauguração do Colégio Pedro II, proferido por Bernardo Pereira Vasconcelos, é nítido o objetivo a ser atingido pelo referido estabelecimento de ensino: o modelo desenvolvido nos países “mais esclarecidos”. É desta maneira que os homens letrados do século XIX denominavam os países europeus. Para corroborarmos esta afirmativa, recorremos ao documento citado por Faria Filho (2009, p. 19):

[...] a inauguração do Colégio Pedro II como o mesmo foi criado em 02 de dezembro de 1837 por decreto expedido por Bernardo Pereira de Vasconcelos, regente interino naquele momento. Já como Ministro do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos discursou por ocasião da inauguração das aulas em 25 de março de 1838, entregando o regime e o regulamento do Colégio Pedro II, no qual advertia ao reitor: “Devo, porém, advertir a V. Excia que as regras consagradas nesse Regulamento não são teorias inexpertas; elas foram importadas de países esclarecidos, têm o cunho da observação, têm o abono da prática e deram o resultado de transcendente utilidade. Não nos assuste, pois a sua literal observância: a mocidade Brasileira não é menos talentosa, nem menos capaz de morigerar-se que a desses países onde elas têm muito aproveitado. E notará V. Excia. que a mor parte de suas disposições respeitam mais aos Professores e Inspectores, do que aos alunos; pendendo deles a moralidade conduta e aproveitamento nos estudos dos Colegiais; e sendo o principal intuito do Governo prevenir para não ter ocasião de punir, a severidade da disciplina deveria pesar mais sobre esses empregados, do que sobre os alunos, fáceis de conduzir quando a vigilância e o respeito lhes assinala a estrada [...] O saber é força: e é V. Excia. que vai ser o modelador desta força irresistível, desta condição vital da sociedade moderna

Portanto, o ensino de História, nos programas curriculares durante o século XIX, apresentara um quase total silenciamento e algumas nuances de forma tópica, relativas à América Latina no Brasil Imperial. A ideia hegemônica na construção da História era pautada pelos ideais europeus. À História da América, os documentos revelam como não era atribuída importância para/na instrução dos alunos brasileiros.

## 1.2 O ensino de História da América no Brasil republicano

Com a proclamação da República brasileira, vivemos, durante o período de 1889 a 1930, a denominada “República Velha”. Assim chamada pelos revolucionários de 1930, momento no qual Getúlio Vargas, como líder do movimento, assumiu a Presidência da República.

Gravadas, na bandeira da República Brasileira, as palavras “Ordem e o Progresso” denotam a forte presença positivista na elaboração republicana do Brasil. Conceção essa que compreende a ideia de progresso como evolução; do novo, como algo sempre benéfico; da ordenação, em prol do Estado, que se distingue, de acordo com a lógica positivista, dos primeiros anos da República brasileira, “velha”, ultrapassada.

Segundo Nagle (2001, p. 11),

[...] o regime republicano, vigente até 1929, não manteve apenas, em toda sua plenitude, o sistema coronelista [...] ampliado pela formulação da “política dos estados” reflexo do mesmo sistema do plano nacional”. A “política dos estados”, conhecida também por “política dos governadores”, consistia em um acordo que “transformou os governadores dos estados nos eleitores dos presidentes da República”.

Os Estados de Minas Gerais e São Paulo eram os dois maiores estados em termos de expressão política e econômica, com isso, revezavam-se na “política dos estados”, conhecida como o período “Café com Leite”. Segundo o autor:

Construída sobre o coronelismo, a instituição oligárquica, representada pela “política dos governadores”, delimitou um sistema de representação coletiva singular, de acordo com a qual as posições de mando se conservavam dentro de um grupo bastante restrito, que perpetuava a mesma composição de poder. É este o fenômeno político mais importante da história do regime republicano até o final da Primeira República. (NAGLE, 2001, p. 12).

O ciclo “Café com Leite” se findou com o rearranjo de poder das elites brasileiras e o gaúcho Getúlio Vargas, iniciou o seu mandato com um Governo Provisório (1930–34),

posteriormente, Governo Constitucional (1934–37) e, por fim, o Estado Novo (1937–45). O período intitulado “Era Vargas” (1930–45) se caracteriza por centralização de poder e autoritarismo. Nas intuições escolares, foi visível, segundo a literatura da área tal inserção, ao ser criado em 1930, o órgão que centralizava as medidas educacionais, o Ministério da Educação e Saúde Pública.

Durante a Primeira República do Brasil, alguns pensadores brasileiros foram influenciados pelo movimento de grande penetração, nas instituições escolares americanas e europeias, conhecido por “Escola Nova”, que teve repercussões no Ensino de História:

No Brasil, os Estudos Sociais aparecem, pela primeira vez, no bojo do movimento de renovação educacional que, segundo Fernando Azevedo, caracterizou a década de 20 e o início da década seguinte e foi expressão das novas condições sociais caracterizadas pela industrialização e urbanização que se intensificaram com o término da Primeira Guerra Mundial. Este movimento se definiu por uma renovação metodológica e programática inspirou-se em traços alienígenas, sobretudo dos Estados Unidos e dos países mais desenvolvidos da Europa Ocidental. (NADAI, 1988, p. 1).

Assim, do pensamento renovador do movimento da “Escola Nova”, desdobrarão, em todas as searas educacionais, as orientações pedagógicas que se direcionam para o “aprender fazendo” e centradas no aluno. A esse respeito, Vidal (2000, p. 211) assegura:

Devia a escola, assim, oferecer em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também da ação (experimentação) pudesse elaborar seu próprio saber. Aprofunda-se aqui a viagem iniciada pelo ensino intuitivo no fim do século XIX, na organização das práticas escolares. Deslocando do “ouvir” para o “ver”, agora o ensino associava “ver” “fazer”.

O ideal do escolanovismo foi difundido por vários intelectuais brasileiros, dentre eles, destacamos Anísio Teixeira. Segundo Elza Nadai (1988, p. 1), neste contexto, os “[...] Estudos Sociais foram introduzidos no currículo da escola elementar do Distrito Federal, na gestão de Anísio Teixeira [...] Sob sua inspiração direta, foi publicado, em 1934, um Programa de Ciências Sociais”.

As propostas para as instituições escolares, baseadas nos princípios da Escola Nova, se apoiaram nos fundamentos da liberal democracia para o ideal de renovação escolar, em contraponto ao ensino tradicional e em defesa de um ensino laico, gratuito e universal. Para Nagle (2001, p. 320):

Num apanhado geral, o movimento da Escola Nova, como se sabe, significou um processo de remodelação das instituições escolares, como consequência da revisão crítica da problemática educacional. Em confronto com a “escola tradicional”, em relação à qual se colocou em termos antéticos, a Escola Nova se fundamenta em nova concepção sobre a infância. Esta é considerada contrariamente à tradição como estado de finalidade intrínseca, de valor positivo, e não mais como condição transitória e inferior, negativa, de preparo para a vida do adulto.

Objecções de alguns setores conservadores e da Igreja foram encontradas pelos apoiadores da Escola Nova no Brasil. Em resposta a essas críticas, foi lançado o movimento conhecido como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que obteve um total de vinte e seis assinaturas de educadores brasileiros em apoio a Escola Nova, liderados por Fernando de Azevedo. Observa-se que, apesar dos esforços para os ideais da Escola Nova serem introduzidos no Brasil, com base nas experiências norte-americanas, isso ocorreu apenas de forma setorial e limitada.

Ao analisarmos quinze programas de ensino, implantados no período de 1850 a 1929, observamos que não houve mudanças substantivas no ensino de História e em particular, no ensino de História da América. Conforme Dias (1999, p. 54):

Apesar das posições críticas de alguns intelectuais brasileiros, que desde meados do século XIX chamavam a atenção para a inclusão de temática americana na cultura escolar, somente em 1931, em meio à multiplicação dos conteúdos históricos, é que a História da América foi incluída nos programas oficiais de ensino secundário, com a Reforma Francisco Campos.

A determinação dos programas via Ministério da Educação e Saúde Pública diferia da proposta anterior, que determinava o planejamento educacional em nível nacional, de acordo com a Reforma Rocha Vaz<sup>6</sup>, ocorrida na Primeira República, em 1925. Na opinião de Guy de Hollanda<sup>7</sup> (1957, p. 11):

Os programas do ensino secundário, de acordo com a Reforma Rocha Vaz (1925), vigente até a Reforma Francisco Campos (1931) “formulados pelos respectivos professores catedráticos e aprovados pelas congregações” do Colégio Pedro II e dos estabelecimentos de ensino secundário, oficialmente, mantidos pelos Estados, quando êsses haviam obtido a equiparação àquele.

---

<sup>6</sup> A Reforma Rocha Vaz, em 1925, introduz o modelo seriado de ensino.

<sup>7</sup> Pesquisador brasileiro, da segunda metade do século XX, foi professor de Faculdade Nacional de Filosofia.

O autor nos esclarece que os programas de ensino produzidos pelo Colégio Pedro II passaram a ser de responsabilidade do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, durante e após o rearranjo de poder em 1930, na chamada de Revolução de 1930. Para um melhor entendimento, damos sequência à citação Guy de Hollanda (1957, p. 12):

“Equiparados” ao Colégio Pedro II, só podiam ser — mediante o preenchimento de toda uma série de formalidades — os “estabelecimentos de ensino secundário mantido pelos Estados”. Os exames preparatórios, cuja extinção era prevista, pela Reforma Rocha Vaz, dentro do prazo de 4 anos deviam realizar-se “de acordo com o programa do Colégio Pedro II”.

A Reforma de 1925, denominada Rocha Vaz, estabelecia que as instituições de ensino secundário deveriam seguir a seriação da matéria e não o Programa de ensino, esse caberia às instituições de ensino secundário. Com a criação Ministério da Educação e Saúde Pública, isso não mais ocorria. Segundo Guy Hollanda (1957, p.11), sobre a Reforma Francisco Campos:

[...] os estabelecimentos de ensino secundário mantidos pelos Estados perdiam o direito de elaborar programas próprios. Ficavam, assim, ante a inspeção federal nas mesmas condições das escolas particulares. Aboliam-se, assim, quaisquer possibilidades de que os programas atendessem a necessidades regionais.

O Programa de Ensino 1931 foi elaborado de acordo com a Reforma Educacional Francisco Campos, na conjuntura do início da chamada Era Vargas. Esse período se caracterizou, dentre outros aspectos, por forte apelo nacionalista e fortalecimento de segmentos sociais urbanos.

A Reforma Francisco Campos, dentre outras medidas, nivelou todos os colégios ao Colégio Pedro II. Com essa Reforma, a educação nacional passava a ser sistematizada e centralizada, sendo o responsável o Ministério da Educação e Saúde.

Nesse contexto, ocorreu a inserção de História da América no Programa Oficial de Ensino de História. No entanto, mesmo com a inclusão da disciplina na década de 1930, percebemos que ela é endereçada aos professores vinculados à História do Brasil, a partir da visão eurocêntrica, conforme podemos observar nas citações que se seguem do Programa Oficial de 1931:

1931 — Para a Segunda Série, “História da América e do Brasil: O descobrimento da América — Duas grandes civilizações desaparecidas: os Aztecas e os Incas — O indígena brasileiro, conquistadores e a formação do império colonial espanhol”. 1931 — Para a Terceira Série, “História da América e do Brasil: Os mais antigos vestígios do homem americano. O homem fóssil. Mounds, pueblos [...] Hipóteses sobre o povoamento da América: Velhas Hipóteses: os povos da antiguidade. O autoctonismo. Novas Hipóteses: páleo-asiáticos e povos da Oceania”. 1931 — Para a Quarta Série, “História da América e do Brasil: Aspectos étnicos, econômicos, políticos e culturais da Europa ocidental na época dos descobrimentos e o contato com os primitivos habitantes; o reconhecimento das costas, a conquista e o início da colonização” 1931 — Para a Quinta Série, “História da América e Brasil: A política ibérica de Napoleão e suas conseqüências [...] As lutas pela independência da América Latina: seus aspectos econômicos, sociais, políticos e militares”. (LORENZ; VECHIA, 1998, p. 330; 332).

Apesar do Programa de 1931 prescrever o ensino de História da América para as quatro séries, é nítida a integração ao conteúdo de História do Brasil, não obstante a ênfase do conteúdo ainda ser dada pela história europeia. Assim, a América era apresentada como um desdobramento da história europeia. Durante o período Vargas, no chamado Estado Novo, cuja “[...] orientação ideológica da maioria dos estudantes era contrária ao autoritarismo do Estado Novo” (CUNHA, 2000, p. 170), ocorreu outra Reforma educacional a de Gustavo Capanema<sup>8</sup>. “Este é o nome pelo quais as leis orgânicas de 1942 a 1946 ficaram conhecidas.” (XAVIER et al., 1994, p. 192). Com essa Reforma, foi elaborado o novo Programa de Ensino, de 1942, o qual se baseava nos princípios pedagógicos considerados inovadores para o momento, como o escolanovismo. Delgado de Carvalho (1957, p. 207), na década de 1950, escreveu sobre isso:

Em muitos países, os currículos atuais estão em plena evolução. No Brasil, por exemplo, de 1890, para cá, tivemos quatro currículos secundários diferentes: as Reformas de 1901, a Reforma Rocha Vaz, a Reforma Francisco Campos e a Reforma Capanema. As três últimas posteriores à primeira guerra mundial, refletem as necessidades sentidas e, em parte, a preocupação de pautar nosso ensino sobre a experiência de nações mais adiantadas.

---

<sup>8</sup> Político mineiro que chegou a ser ministro por onze anos (1937–45). Capanema ainda participou de alguns movimentos liberais. Criou a Faculdade Nacional de Filosofia e a Escola Nacional de Educação Física. Edificou o Palácio do Ministério da Educação e Saúde.

Entendemos que a “plena evolução”, citada por Carvalho (1957), se refere, dentre outros elementos, ao movimento escolanovista do início do século XX nos EUA e Europa, bem como, posteriormente, à introdução da Psicologia para a análise da educação. Também, nesse contexto, a eclosão da Primeira Guerra, as mudanças no setor produtivo “do campo para a cidade”, para a indústria, exigia-se mão de obra com habilidades de saber ler, escrever, diferente das exigências do mundo rural. Assim, a Reforma Gustavo Capanema ocorreu na conjuntura mundial da Segunda Guerra e, no Brasil, no processo de resistência ao autoritarismo de Vargas.

[...] mas a repressão policial as manifestações fez com que sua prática se deslocasse para o plano internacional, combatendo-se o autoritarismo no Brasil pela defesa da causa de regime liberal-democrático em guerra contra os regimes de regime nazi-fascista, em muitos semelhantes ao Estado Novo Brasileiro. Em 1942, os estudantes, já agora organizados em torno da UNE, desenvolveram intensa propaganda favorável ao rompimento de relações diplomáticas com os países do Eixo e à entrada do Brasil na Guerra ao lado dos Aliados, o que veio a acontecer, reforçando em muito a posição relativa, no campo político, dos que combatiam o Estado Novo. (CUNHA, 2000, p. 170).

Após 1942, durante a Segunda Guerra Mundial, ocorreu a aproximação do Brasil com os Estados Unidos da América e os países latino-americanos. A História da América passava a ser recomendada aos professores, de forma a desenvolver o estudo de maneira desvinculada de outras disciplinas, o que, até então, não ocorria. “Até a reforma Capanema, a História da América nos programas escolares não passava de apêndice da História Geral.” (DIAS, 1997, p. 102). As mudanças se relacionavam à situação política.

A Guerra Mundial afetou profundamente o ensino de História, tanto nos Estados Unidos como na Europa. Uma revisão dos livros escolares vem corrigir as tendências anti-britânicas reveladas no estudo Revolução Americana. A Liga das Nações também promoveu uma comissão internacional para idêntico propósito de revisão de manuais alemães, franceses, belgas, ingleses e italianos. No Brasil, foi feito um trabalho no mesmo sentido. (CARVALHO, 1957, p. 38).

Essas mudanças são expressões do projeto político que se cristalizou em 1937, com o Estado Novo, com o enrijecimento do processo ditatorial varguista, estabelecendo a centralização em todos os âmbitos institucionais, até na instituição escolar. Nesse caso, como observamos à luz da história da educação, foram conduzidas as políticas educacionais com o



projeto autoritário da ditadura civil de 1930–45. Esse contexto político teve influências significativas nas mudanças de concepção do ensino de História.

Por que essas mudanças de concepção? Algumas hipóteses devem ser consideradas: as ideias políticas e pedagógicas recorrentes no pensamento brasileiro; o fato de que, durante a Segunda Guerra Mundial, laços diplomáticos, militares e, principalmente, econômicos, com os Estados Unidos da América, se fortaleceram, e o outro dado importante de que nos devemos lembrar é a hegemonia dos Estados Unidos da América no continente americano, a disputa pela hegemonia mundial acirrada entre países dos Blocos capitalista e socialista, a chamada “Guerra Fria”. Vejamos, a seguir, uma citação de conteúdos programáticos para História da América, oficializado em 1942:

Segunda Série: História Moderna e Contemporânea; Unidade VII: A América no século XIX: Estados Unidos da América: a doutrina de Monroe; a Guerra de Secessão. 2. As nações latinas da América: principais vultos e episódios. (LORENZ; VECHIA, 1998, p. 332).

No Programa, a centralidade do estudo da América Latina se relaciona diretamente ao ensino dos Estados Unidos da América, dada à condição mundial e a lógica de controle e domínio norte-americano nas nações do sul do continente. O fim da ditadura do Estado Novo e a derrubada de Getúlio Vargas, no contexto do fim da Segunda Guerra Mundial, provocaram outra mudança constitucional:

À medida que o Estado Novo se deteriorava por força da luta interna dos reflexos da guerra no país e da divisão do exército, os alvos das oposições orientaram-se para a anistia dos presos políticos e para a convocação da Assembleia Constituinte, antes mesmo das eleições presidenciais. Não sendo mais possível sustentar Vargas no poder, os militares obrigaram à renúncia, em 29 de outubro de 1945. Nas Eleições de dezembro foi eleito presidente da República o general Eurico Gaspar Dutra, fiador do golpe de 1937 e ministro da Guerra do Estado Novo. Foram eleitos senadores e deputados, que se reuniram em Assembleia Constituinte. Em setembro de 1946, o Brasil passou a ter a quarta Constituição do período republicano, a terceira voltada por representantes eleitos. (CUNHA, 2000, p. 170).

Nesse sentido, o final do Estado Novo representou uma nova organização interna no Brasil e em nível internacional, que, nessas circunstâncias acontece no fim da Segunda Guerra Mundial:

[...] a distinção clara entre guerra e paz tornou-se obscura. Exceto em poucos lugares, a Segunda Guerra Mundial não começou com declarações de guerra nem terminou com tratados de paz. A ela segue-se um período tão difícil de classificar, seja como guerra, seja como paz, no sentido habitual que o neologismo “guerra-fria” teve de ser inventado para descrevê-lo. (HOBBSAWM, 2007, p. 26).

A organização política interna brasileira, no “[...] período compreendido pelos anos de 1945 a 1964, foi caracterizada por um processo crescente, aprofundado e ampliado de democratização política e social do Brasil” (DELGADO, 2005, p. 13). Nacionalismo desenvolvimentista, no qual o estado liberal democrático seria o grande definidor das políticas nacionais. Algumas questões são essenciais para compreendermos essa conjuntura, tais como: Que estado é esse? Como surge o conceito? Por que esse período é assim definido? Quais setores da sociedade o apoiavam? E a correlação de forças?

Com o fim do Estado Novo, houve uma continuidade da organização da política e econômica, apesar de Vargas ser rechaçado em 1945. Acerca disso, é bastante contundente o estudo de Dreifuss (1981, p. 35), no qual afirma:

Embora o próprio Getúlio Vargas e suas propostas políticas não tenham sido aceitos, os empresários adotaram o seu modelo político e o sistema partidário que havia fomentado. A passagem do Estado Novo para uma forma populista de domínio e articulação de interesses foi atenuada pelo fato de que a mesma elite política e econômica que havia comandado o regime deposto permaneceu no poder após a destituição de Getúlio Vargas de seu cargo, e foi sob a direção dessa elite que as primeiras eleições nacionais foram promovidas. Além disso, a continuidade foi salientada pelo fato de a Constituição de 1946 haver deixado praticamente intacto o marco institucional do Estado Novo.

Assim, o estado brasileiro populista, “fenômeno presente em vários países latino-americanos a partir da década de 1930” (FONSECA; MONTEIRO, 2005, p.1), foi caracterizado, por líderes carismáticos, o controle das massas populares via políticas públicas, que não apresentavam reformas estruturais, mas, de certa maneira, atendiam aos anseios da sociedade. “Através do populismo, o Executivo procurava estabelecer um esquema de limitada mobilização política nacional das massas urbanas, baseada em uma estrutura sindical controlada pelo Estado [...]” (DREYFUSS, 1981, p. 35). Nesse sentido, no Brasil, o populismo, que englobava o nacionalismo desenvolvimentista se inicia com o segundo governo Vargas, eleito democraticamente. Com a promulgação da Constituição de 1946, as eleições se tornaram eleições diretas, livres, mas ainda para os alfabetizados. Sobre a Constituição de 1946, o historiador Iglesias (1993, p. 260) escreveu:

A Constituição é documento expressivo, em grandes linhas, dos chamados princípios liberais. Exprime o liberalismo clássico, com pouco avanço relativamente à de 1934, sobretudo quando se recorda a enorme transformação do país depois de 1930. Incorpora muito da Carta de 1937, quando esta era corporativista. Exigia-se mais avanço, faltou audácia aos seus autores: se os políticos haviam negado o Estado Novo, incorporam muito do que ele fez como a legislação trabalhista, que deveria ser levada em conta, liberada, contudo, de seu caráter tutelador e de medidas equivocadas de segurança nacional. Agravou até estas últimas, com a criação, em 1948, da Escola Superior de Guerra, A ESG, que importou, de modo acrítico, um pensamento elaborado nos Estados Unidos pela ideologia da Guerra Fria.

A política econômica do Estado Novo tinha suas bases no nacional desenvolvimentismo, no qual a fundamentação das ideias se encontrava no ISEB, Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política. Schwartzman (1963, p. 271) no seu texto *Desenvolvimento econômico e político* afirma que:

[...] Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política – ISEB, de papel fundamental na constituição da ideologia nacionalista no Brasil, o governo brasileiro, pela primeira vez em sua História, propõe-se a um planejamento econômico. É uma tentativa de superar a crise que já se manifestava em 1953, e cujas contradições desde vem se agravando progressivamente, ameaçando um ponto de explosão, apesar da relativa manutenção da taxa global de crescimento.

O período a que o autor se refere abarcava os governos eleitos, democraticamente, e todos com planejamento econômico pautados no denominado “nacionalismo desenvolvimentista”, ou seja, a ideia de se estabelecer um desenvolvimento cujas bases fossem sustentadas em uma burguesia nacional e/ou no chamado capital nacional associado. O nacional desenvolvimentismo foi a ideologia hegemônica nos governos de Getúlio Vargas, 1951–4, Juscelino Kubitschek, 1956–60, Janio Quadros 1960 e João Goulart 1961–4.

Segundo Dreyfuss (1981, p. 35), em sua obra “[...] 1964: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe [...]”, o governo de Juscelino Kubitschek foi bastante emblemático:

Os interesses multinacionais e associados tiveram de procurar outros fatores para produzir diretrizes que levassem à sua consolidação econômica. Juscelino Kubitschek proporcionou essa estrutura apropriada. Com efeito, com a implantação do seu Plano de Metas, e como pré-requisito para a sua realização, foi criada uma ampla gama de organismos de planejamento e consultoria e comissões de trabalho, os Grupos Executivos.

O Estado se organizou no fim do mandato do governo de Marechal Gaspar Dutra, com eleições livres e diretas, e novamente Getúlio Vargas (1951–54) retornou ao poder como presidente

da República, mediante eleições livres e diretas em 1950. Assumiu o cargo no ano seguinte e permaneceu até seu suicídio. A respeito da morte de Vargas, Bello (1972, p. 343) descreve que:

Na manhã do dia 24, recolhido aos seus aposentos particulares e informado da inelutável exigência de definitiva renúncia, suicida-se com um tiro no coração [...] Como em 1945, em condições políticas afinal não muito diversas, os chefes militares, principais responsáveis pela situação nacional, convocam a assumir o governo o Vice-presidente João Café Filho.

O Vice-presidente João Café Filho (1954) assumiu o poder após a morte de Vargas e exerceu suas funções presidenciais. No entanto solicitou afastamento do governo, alegando problemas de saúde, sendo substituído por Carlos Luz, então, presidente do Congresso Nacional, que tentara dar um golpe de Estado e fora impedido pelo Marechal Lott, pois Juscelino Kubitschek havia sido eleito, mas não havia sido empossado. A argumentação de Carlos Luz era o número de votos de Juscelino Kubitschek. Até a posse de Juscelino Kubitschek, assumiu o poder Nereu Ramos, naquele momento, presidente do Senado.

Juscelino Kubitschek, PSD (Partido Social Democrático), foi eleito. Como vice foi eleito João Goulart, do PTB, Partido Trabalhista Brasileiro. Naquele contexto político, o presidente e o vice podiam pertencer a partidos diferentes. Isso deu com uma coligação entre o PSD (Partido Social Democrático) e o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro). A “aliança PSD/PTB correspondia em termos gerais à formação de uma “frente nacional”, uma coligação de forças sociais expressando o desejo de um processo de desenvolvimento nacional baseado na indústria no Brasil” (DREYFUSS, 1981, p. 35) em oposição ao modelo estabelecido a, União Democrática Nacional (UDN). Base de apoio de Dutra a UDN teve como líder Carlos Lacerda o fiel opositor, não só do nacionalismo desenvolvimentista, mas também de Vargas e Juscelino Kubitschek.

Juscelino Kubitschek, no seu governo (1956–60), caracterizado pelo planejamento econômico conhecido por Plano de Metas, transferiu a capital do Rio de Janeiro para Brasília, cidade construída e projetada para tal.

As eleições presidenciais foram diretas até os anos 1960. O processo democrático brasileiro foi interrompido com o Golpe Militar de 1964. A tabela, censitária, a seguir, apresenta os eleitores. Transcrevemos os dados no intuito de facilitar a compreensão do processo eleitoral brasileiro, no período dos anos de 1940, 1950, 1960. Lembramos que, de acordo com a Constituição de 1946, o voto era livre e as eleições diretas, porém os analfabetos não eram eleitores, bem como os “praças” que também não votavam, só os maiores de 18 anos podiam votar.

**TABELA 3**  
**Eleitorado brasileiro**

ANO	ELEITORES INSCRITOS NAS ELEIÇÕES
1910/nov.	1.155.146
1911	1.206.525
1933/maio	2.659.171
1934/out.	7.459.849
1945/dez.	1.466.700
1947/jan.	7.120.532
1950/out.	11.455.149
1954/out.	15.104.604
1958/out.	13.780.244
1960/out.	15.543.332
1962/out.	18.562.857
1966/nov.	22.387.251
1970/nov.	28.966.114
1972/nov.	32.873.297
1974/nov.	35.810.715
1976/nov.	42.218.102
1978/nov.	46.030.464
1982/nov.	58.616.588
1986/nov.	69.166.810

Fonte: IBGE, 2009.

Podemos observar que grande parte da população brasileira, mesmo no período democrático, a partir dos da segunda metade dos anos 1940, mais especificamente, dezembro de 1945, com o término do Governo Vargas, não formava a massa de eleitores.

Com o fim do Estado Novo em 1945, o processo de democratização do país, o Estado brasileiro, por meio do Ministério da Educação, continuou seu papel de organizador dos Programas de ensino em nível nacional. Isto pode ser evidenciado pela Portaria Ministerial nº 598, de 6 dezembro de 1945. A América passava a figurar nos programas de Ensino. Vejamos o que estabeleceu o Programa de História Geral para a Segunda Série, na Unidade I: “1. Os Estados Unidos antes e depois da Guerra de Secessão. Expansão norte-americana. 2 – A América latina: Argentina, México, Chile, Peru e Colômbia: evolução e progresso” (LORENZ; VECHIA, 1998, p. 376).

Percebemos uma linha de continuidade nos programas de 1942 e 1945 e, no início dos anos 1950, o estudo da história dos Estados Unidos da América passou a ser enfatizado na educação brasileira. Essa ênfase, no ensino de História da América do Norte, ocorreu no contexto pós-guerra, de aproximação do Brasil com os Estados Unidos, ou seja, na conjuntura histórica da Guerra-Fria, no auge da hegemonia americana na América. A problemática da “Guerra Fria” estava mais tensa, espaço histórico temporal da luta entre o “comunismo e o capitalismo”. Segundo o historiador Hobsbwam (2007, p. 26):

As revoluções ou as lutas de libertação no interior dos Estados tinham implicações para a situação internacional, particularmente durante a Guerra Fria. Reciprocamente, depois da Revolução Russa, as intervenções dos Estados tornaram-se comuns, pelo menos onde elas pareciam não apresentar maiores riscos. Assim continua a ser.

No Brasil, era nítida a necessidade do Estado de estabelecer com clareza o posicionamento e a formação de uma postura pró-americana. Nesse sentido, a estrutura curricular difundida, em 1951, é exemplar:

Programa de Ensino 1951 – “História da América: Curso Ginásial, Segunda Série: 1. A América pré-colombiana; 2. Descobrimento, exploração e conquista da América; 3. A América colonial espanhola; 4. A América colonial inglesa; 5. A América colonial portuguesa; 6. Os Estados Unidos:sua formação; 7. As nações hispano-americanas:sua emancipação; 8.O Brasil independente; 9. As nações do Novo Mundo:seu desenvolvimento no século XIX; 10. A América contemporânea”. (LORENZ; VECHIA, 1998, p. 401).

O programa apresentava os conteúdos de forma tradicional e linear. Carvalho explicitou seu incômodo a respeito do que ele chamava de “distribuição tradicional das matérias” e reiterou sua preocupação, ao citar a importante revista francesa, a Cahiers Pedagogiques, Cadernos Pedagógicos, de janeiro de 1950; “Ao aluno cabe se organizar com pedaços deste “puzzle” para construir um manto de arlequim” (CARVALHO, 1957, p.19). Questionava se o problema era do método, visto que, ao apresentar as matérias, incluía o sagrado, como objeto de sua análise e abordava o Ensino de História da seguinte maneira,

O ENSINO DE HISTÓRIA — (A História) não é forçosamente a apresentação sistemática de escritos que relatam fatos e acontecimentos sociais, com tentativas de explicação ou interpretação. Historia também pode ser uma coleta de fatos, mais ou menos comprovados, porém aceitos por um grupo social e transmitida de geração em geração. E’ sob esta última forma que se pode dizer que o ensino de História remonta à mais alta antiguidade.A Bíblia parece comprovar que o valor social e religioso da História foi sempre levado em conta pelas sociedades humanas. Por isso, são tidos como fundadores principais as Tradições e os Vestígios do passado, fontes originárias. Na Grécia e em Roma, as lendas dos heróis, os episódios da mitologia, faziam parte dos conhecimentos históricos. (CARVALHO, 1957, p. 20).

O debate sobre os saberes e a preocupação com a distribuição das matérias não é algo novo. No que diz respeito ao conteúdo estudado, em específico, a História da América Latina,

evidenciamos um espaço restrito no Ensino de História. É recorrente a leitura primeira que cabe ao aluno construir “um manto de arlequim” do que vem ser América Latina. Este tema será investigado com mais acuidade nos capítulos posteriores.

A Constituição brasileira, promulgada em 1946, determinava a criação de uma legislação educacional, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, a qual demorou 13 anos até ser aprovada no ano de 1961. “A Lei recebeu o número 4024 e ficou conhecida como LDB ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (VEIGA, 2006, p. 284). Conforme Dermeval Saviani (1997, p. 6):

A Constituição Federal de 1946, ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar a União à tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade de organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciada em 1947, era o caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946. [...] passados 13 anos, a lei aprovada em 20 de dezembro de 1961, não correspondeu àquela expectativa.

O Estado brasileiro não democratizou o acesso à educação, “[...] uma realidade limitadora da democratização do acesso ao ensino fundamental, sem dispor os mecanismos para superar essa limitação” (SAVIANI, 1997, p. 6). Exemplo disso podemos observar, na tabela que se segue, sobre as taxas de analfabetismo, apresentadas pelo Censo Demográfico do IBGE, no período compreendido entre os anos de 1940 até 2000:

TABELA 4  
Taxas de analfabetismo no Brasil — faixa etária 15 anos ou mais

ANO	TAXA DE ANALFABETISMO
1940	54,50
1950	50,30
1960	39,50
1970	32,94
1980	25,41
1991	20,07
2000	13,63
1940	54,50

Fonte: IBGE, 2009

O grupo etário era composto por pessoas com mais de 15 anos de idade, e a porcentagem elaborada com base em “um grupo etário em relação ao total de pessoas do

mesmo grupo”. Nota-se que a educação fundamental se apresentou de maneira limitada, apesar do avanço nos anos 1950 e 1960. O mesmo não se deu nos anos de 1960 para 1970. Para o IBGE, analfabeta é a “pessoa que se declara não saber ler e escrever um simples bilhete no idioma que conhece. Aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu e a que apenas assinasse o nome, também, foi considerada analfabeta” (IBGE, 2009).

Na formulação da LDB aprovada em 1961, forças contraditórias que compunham a organização política brasileira estiveram presentes nos embates para a aprovação do texto final. Dentre essas forças foi significativa a presença das ideias de Anísio Teixeira, defensor da educação pública laica e para todos. Em oposição a essas ideias, o grupo liderado pelo udenista Carlos Lacerda, atuava como defensor da privatização educacional. “Em síntese, pode se concluir que o texto convertido em Lei representou uma solução de compromisso, entre as principais correntes em disputa. Prevaleceu, portanto, a estratégia de conciliação.” (SAVIANI, 1997, p. 18).

Nesse sentido, o estudo de Saviani, intitulado: *A nova lei da educação: LDB: trajetórias, limites e perspectivas*, muito nos auxiliou na análise da correlação de forças na elaboração e no texto final da Lei Educacional de 1961. Conforme seus escritos (SAVIANI, 1997, p. 19):

Assim, o título que trata “Do direito á educação” estabelece no projeto original a responsabilidade do poder público instituir escolas de todos os graus, garantindo a gratuidade imediata do ensino primário e estendendo-se progressivamente aos graus superiores e mesmo às escolas privadas. Já o substitutivo Lacerda define a educação é direito da família, não passando a escola de prolongamento da própria instituição familiar. Ao Estado cabe oferecer recursos para que a família possa desobrigar-se do encargo da educação. O texto da Lei 4.024/61 conciliou os dois projetos garantindo à família o direito de escolha sobre o tipo de educação do poder público e livre à iniciativa privada.

O texto da Lei foi constituído aos moldes do liberalismo democrático brasileiro. De acordo com a LDB 4.024/61 o Conselho Federal de Educação delegou aos Conselhos Estaduais a incumbência de formular os programas de ensino:

A partir de 1961, a Lei de diretrizes e Bases, o Conselho Federal de Educação passa a estabelecer apenas a amplitude das disciplinas obrigatórias, cabendo aos Conselhos Estaduais e às congregações de professores a definição de programas. As orientações do Conselho Federal de Educação para o ensino de História recaíam sobre a História Geral e do Brasil e ainda da América, quando possível. (FONSECA, 2005, p. 50).

Observamos que, apesar da definição de programas ficar a cargo do Conselho Estadual de Educação, seria o Conselho Federal de Educação o grande definidor das disciplinas. Em



1964, com a deposição de João Goulart pelas forças armadas e o apoio de vários segmentos sociais e partidários, tais como: UDN, Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), ocorreu o Golpe Civil Militar. Para Dreifuss, o complexo IPES/IBAD “representava a fase política dos interesses empresariais” (DREIFUSS, 1981, p. 161). Ainda, segundo esse autor, “Com base no argumento de Gramsci, se não todos os tecno-empresários, empresários e militares, pelo menos uma elite entre eles tinha a capacidade de ser os organizadores de seus interesses e da sociedade”.

Instaurou-se, no Brasil, uma ditadura. A partir daí, então, o país passou a ser governado por homens da alta patente das forças armadas brasileiras: Castelo Branco, 1964–7; Costa e Silva 1967–9; Junta Militar, 1969–9. Costa e Silva devido ao seu estado de saúde retirou-se da presidência, e o seu vice, Pedro Aleixo, foi impedido de assumir o cargo; Garrastazu Médici, 1969–74; Ernesto Geisel, 1974–9; João Baptista Figueiredo, 1979–85.

Esse período foi fortemente caracterizado pela suspensão dos direitos individuais, controle e censura em sua forma mais genuína, com o apoio de diversos segmentos da elite nacional. Segundo Dreifuss (1981, p. 230):

A ação da elite orgânica empresarial deve ser considerada como a praxe de um bloco burguês de poder, premeditada e cuidadosamente amadurecida durante vários anos. Trazendo à tona a dimensão orgânica e a dinâmica envolvidas (situação, posição e ação de classe), pode-se perceber e revelar a evidencia histórica do emergente bloco de poder multinacional e associado forjado a sua própria forma de Estado. O que ocorreu em abril de 1964 não foi um golpe militar conspirativo, mas sim o resultado de uma campanha política, ideológica e militar travada pela elite orgânica centrada no complexo IPES/IBAD. Tal campanha culminou em abril de 1964 com a ação militar, que se fez necessária para derrubar o Executivo e conter daí para frente a participação da massa.

Alguns segmentos da sociedade e partidos, na correlação de forças, passaram a se organizar para se opor ao regime, destacando-se alguns setores da Igreja, baseados nos princípios do discurso da Teologia da Libertação, “[...] que apresentando-se como práxis cristã comprometida com pobres e com a libertação das classes exploradas do Terceiro Mundo” (RIBEIRO JÚNIOR, 1989, p. 118), trabalhadores urbanos e rurais, o Partido Comunista, alguns elementos do PTB e do PSB, os movimentos estudantis, mesmo com o fechamento da União Nacional dos Estudantes. Nessas circunstâncias, determinados grupos se viram obrigados a cair na clandestinidade, naquele contexto de inexistência de Estado de Direito. O enrijecimento ocorreu em 1968, em 13 de dezembro, no governo do General Costa

e Silva com o AI-5<sup>9</sup> o Ato Institucional nº 5, que vigorou até março de 1979, quando o Congresso Nacional o revogou.

No cenário mundial, predominava a “Guerra-Fria”. Houve um posicionamento, um alinhamento do país ao capitalismo norte-americano. Assim, o ensino de História passara a ser objeto de controle do regime militar:

Após 1968, o ensino de História tem afirmado sua importância como estratégia política, como instrumento de dominação porque capaz de manipular dados variáveis importantes na correlação de força se capaz de uma intervenção direta no social, através do trabalho com a memória coletiva. Nesse sentido, esteve submetido à lógica política do governo. (FONSECA, 2005, p. 43).

A História, ao possibilitar construção de categorias conceituais, valores e identidades, ao ser manipulada, viabiliza o controle de representações. Isso é exemplar em relação ao ensino de História da América. O controle se agravou, pós-instauração do AI 5, com o Decreto nº 65.814/89:

Em 1969, o presidente Médici, através do Decreto nº 65.814/69 edita uma Convenção sobre Ensino História firmada entre as nações latino-americanas no início dos anos 30, que previa:

No artigo 1º – Efetuar a revisão dos textos adotados para o ensino em seus respectivos países, a fim de depurá-los de tudo quanto possa excitar, no ânimo desprevenido da juventude, a aversão a qualquer povo americano [...]

No artigo 3º – Fomente em cada uma das Repúblicas Americanas o ensino de história das demais; Procure que os programas de ensino e os Textos de História não contenham apreciações hostis para outros Países ou erros que tenham sido evidenciados pela crítica; Não julguem com ódio ou adulterem os feitos na narração de guerras ou batalhas cujo resultado haja sido adverso, e destaque tudo quanto possa contribuir construtivamente à inteligência e cooperação dos países americanos. (FONSECA, 2005, p. 43).

Destacamos que esse decreto, editado pelo então presidente, General Médici, reafirmou a postura de alinhamento com os Estados Unidos da América em um momento de acirramento das Ditaduras Militares na América Latina. Nesse contexto, o Brasil procurava afirmar uma posição de liderança no subcontinente do cone sul, o que naquele momento histórico, era também desejo da política externa norte-americana. Sobre esse documento, a autora argumenta:

---

<sup>9</sup> Por meio deste Ato o poder executivo poderia dentre outras medidas, fechar o Congresso Nacional, legislar sobre qualquer assunto, intervir nos Estados, aposentar funcionários públicos e suspender o habeas corpus para os chamados crimes políticos.

É significativo que um documento firmado no início dos anos 30 seja editado no Brasil em 1969. Analisando o seu conteúdo, observamos que a essência do mesmo é a “depuração” dos temas de História de tudo aquilo que possa provocar aversão a outros povos americanos. É ainda bastante significativa a declaração dos Estados Unidos da América, preocupado com o ódio entre as nações americanas. (FONSECA, 2005, p. 44).

É notório como o ensino de História, em dado momento, foi silenciado/ocultado e até mesmo ressuscitado, como um instrumento, às vezes, nada sutil, de tentativa de controle ao relacionar o Brasil como parte integrante do Continente e a necessidade de viver como povos coirmãos e sob a proteção e égide dos EUA. O processo intervencionista norte-americano ocorreu, igualmente, com os acordos, MEC/USAID<sup>10</sup>. O

USAID não atuou apenas em nível educacional via USAID, financiou projetos de vários setores além da Educação, como o da Saúde Pública, da Agricultura, de Recursos Naturais e outros. Vários desses acordos se efetivaram ao longo dos anos 1960 e 1970. (SANT’ANA, 2009, p. 75).

Na realidade política que se configurou a partir dos anos 1960 não era mais condizente a LDB, formulada em 1961. Várias Reformas foram realizadas:

O ajuste em questão foi feito através da Lei 5.540/68, que reformou a estrutura do ensino superior sendo, por isso, chamado de lei da reforma universitária. O ensino primário e médio, por sua vez, foi reformado pela Lei 5692/71, que alterou a sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus. Com isso, os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61 relativos ao ensino primário, médio e superior foram revogados e substituídos pelo disposto nessas duas leis. (SAVIANI, 1997, p. 21).

Essa mudança tornou-se alvo da crítica de educadores que, crescentemente, se organizavam em associações de diferentes tipos, processo esse que se iniciou em meados dos anos 1970 e se intensificou ao longo dos anos 1980 (SAVIANI, 1997, p. 33).

---

<sup>10</sup> Ministério da Educação e United States Agency for International Development Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976 (HISTEDBR, 2009).

Nos anos 1970, mais especificamente em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases, LDB-5692/71, substituiu a LDB — 4024/61. Os currículos da educação básica foram modificados, conforme determinava o Capítulo I do Ensino de 1º e 2º Graus, no Art. 7º:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos nos estabelecimentos de 1º e 2º Graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971).

A inclusão curricular de Educação Moral e Cívica e a substituição, nos primeiros anos do Ensino, da disciplina de História por Estudos Sociais, disciplina que se organizava pela junção dos conteúdos de Geografia e História, traduz-nos o interesse do modelo político vigente pelo controle que se desdobra também, particularmente, na organização curricular da disciplina de História. Essas mudanças estavam em curso desde os anos de 1960.

Em 1969, foi criado o curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais com o intuito de formar professores para atuar nas disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, Geografia e/ou História no Ensino de 1º grau e 2º grau. O formato proposto pela Licenciatura, com ou sem complementação, para formar professores, caracterizava-se pela falta de aprofundamento, de uma multiplicidade de saberes sem conexão. Segundo Fonseca (2005, p. 27):

[...] começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social.

As mudanças decorrentes da Reforma de 1971 estão evidenciadas, por exemplo, nos Programas de Ensino sugeridos para o Estado de Minas Gerais em 1973, sob a forma de Estudos Sociais. Nesse contexto sociopolítico, pós implantação da Reforma Educacional, Lei 5692–71, o programa de História foi organizado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, elaborado em 1973, quando o governador de Estado era Rondon Pacheco, eleito por um restrito colégio eleitoral (Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais). O referido programa se denominava como *Manual de orientação do currículo de educação geral do 1º grau*, que prescrevia o Programa de Estudos Sociais da Primeira à Oitava Série.

Podemos indicar sua filiação ao modelo proposto pelo regime militar. O conceito “Estudos Sociais” decorreu de um decreto e, também, corroborava a ideia de diluir os ensinamentos de História e Geografia em uma disciplina.

O *Manual de orientação do currículo de educação geral do 1º Grau* tinha como proposta ensinar por objetivos. Estabeleciam-se a priori os objetivos a serem atingidos. A proposta de se ensinar História e Geografia da América, dividia-se da seguinte maneira: os objetivos, no caso, Integração e desenvolvimento da América latina (SEE/MG, 1973), estavam relacionados à difusão da cultura européia, integrados aos Grandes Problemas da Vida Internacional (SEE/MG, 1973). Portanto, na elaboração do programa, a América Latina se construía a partir da história europeia.

O conteúdo programático iniciava-se com “os aspectos físicos”. Portanto, prevalecia a versão de meio “determinando” a história do homem. Quando se tratava de conteúdo de História, remetia-se ao eurocentrismo, os conteúdos eram demarcados pela chamada “Idade Moderna”, com ênfase nos Grandes Descobrimientos.

As bases da ditadura, ao final dos anos de 1970, foram se abalando, e o AI-5 revogado em 1978. A Lei da Anistia foi decretada em 1979. Em 1982, ocorreram eleições livres e diretas para governadores. Em Minas Gerais, venceu o candidato do MDB, Tancredo Neves. Iniciaram-se as reformulações curriculares no estado. Conforme Saviani (1997, p. 34), “Em Minas Gerais, com o Congresso Mineiro de Educação, o combate do clientelismo e a desmontagem do privatismo”.

Na proposta curricular aprovada no ano 1987, “História de 1º e 2º Graus”, as mudanças foram visíveis. A fundamentação teórica do materialismo histórico foi condutora da Proposta Curricular da disciplina. O conteúdo de História da América ganhou um espaço significativo no ensino de História, como o exemplo a seguir:

UNIDADE II: Incorporação da América ao Sistema; UNIDADE III: Da Crise do Sistema Colonial à Consolidação dos Estados Nacionais; UNIDADE IV: Hegemonia Norte-Americana e América-Latina; UNIDADE V: Novas Estratégias: Modernização e Dependência na América-Latina. (MINAS GERAIS, 1988, p. 38).

Essa proposta de ensino de História do Estado de Minas Gerais procurou gerar uma ruptura com a tradição positivista hegemônica na elaboração de Currículos. Conforme a citação a seguir:

Além de superar o modelo positivista de história, o materialismo dialético introduz novos atores na escrita histórica e abre possibilidades para outras formas de produção de material didático em história. Devemos salientar que o marxismo permanecerá distante do ensino de história no Brasil e somente se incorporará a ele na década de 80. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MIRANDA, 2003, p. 83).

No que diz respeito à adesão dos professores de História em Minas Gerais, esclarece-nos Siman (2006, p. 43):

De uma maneira sintética, passamos a apresentar os principais resultados obtidos através dos questionários e das entrevistas, agrupando os dados em função do grau de adesão ao programa e das explicações que deram aos seus posicionamentos, demandadas por quesitos do questionário e aprofundadas nas entrevistas. A partir das respostas dadas a estas questões, pode-se constatar que:

- Somente 9% dos professores aderem ao programa sem restrições;
- A maior parte dos professores, ou seja, 81% faz restrições ao programa, sendo que 54% aderem com pouca restrição e 27%, com muitas restrições;
- 6% dos respondentes não aderem ao programa;
- 3% não chegaram a se posicionar ao seu respeito.

A proposta curricular para o ensino de História de Minas Gerais elaborada em Minas Gerais, em 1987, representou um processo de ruptura com o ensino tradicional positivista de História. Mas também provocou críticas e vivenciávamos espaços democráticos. A crítica central ao currículo era relativa à concepção, marcadamente economicista, a periodização baseada nos modos de produção e a visão teleológica determinista (FONSECA, 2005).

Críticas no que diz respeito à ausência de discussão sobre temáticas relacionadas a gênero, etnia, juventude, enfim, outros movimentos sociais que emergiram e passaram a se colocar e exigir que suas histórias estivessem presentes no ambiente escolar. Conforme Siman (2006, p. 41):

[...] pudemos distinguir no movimento de renovação do ensino de História no Brasil três grandes momentos — os anos de 1970: por um tempo de vigilância e combate; os anos de 1980: tempo de transição democrática e de construção de alternativas ao ensino de História; os anos de 1990: tempo da consolidação democrática.

As transformações no ensino de História, nos anos 1970, 1980, 1990, iriam se desdobrar nas sugestões propostas para o conteúdo de História da América. Em estudo do ano 2005, a respeito do ensino de História da América, Bittencourt (2005, p. 5) explica:

O estudo da história americana, após uma ausência no decorrer da primeira fase do regime militar, foi retomado no final dos anos de 1970 e, sobretudo, nos anos de 1980, com novas finalidades. Tratava-se de entender a inserção do Brasil no sistema capitalista e seu alinhamento junto aos países “subdesenvolvidos”. Eram criadas identidades econômicas que situavam as semelhanças do processo histórico de toda a região denominada América Latina sob as categorias interpretativas que opunham “países desenvolvidos” e “países subdesenvolvidos”, “países do 1º mundo” e “países do 3º mundo”. O imperialismo norte-americano possibilitava concepções de uma América Latina atrasada por outra América, rica e dominante. As interpretações baseadas nas teorias de dependência penetraram na produção didática destinada para alunos do então denominado 2º grau.

Com o final do período ditatorial, a nova Constituição de 1988 foi elaborada e promulgada com base nos princípios democráticos. A nova Carta Magna exigiu a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que viesse a substituir a Lei 5692/71, implantada durante a Ditadura Militar.

Após acirradas discussões no Congresso Nacional, a nova Lei de Diretrizes Bases foi aprovada em 1996 sob o número 9.394/96. De acordo com a nova Lei, foram formuladas orientações, diretrizes em nível nacional respeitando as peculiaridades regionais, mas com uma base comum de conhecimento:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL, 1996).

Em relação ao ensino de História, a LDB de 1996 previa, no artigo 4, que o ensino da História do Brasil deveria levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Com a aprovação da Lei 9394/96, foi desencadeada a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais para todas as disciplinas do ensino fundamental e médio. Segundo Fonseca (2009, p. 36):

Do movimento historiográfico e educacional ocorrido nesse período é possível apreender uma nova configuração do ensino de história. Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em salas de aula. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados - questões até então debatidas apenas no ensino de graduação-e chegam no ensino médio e fundamental mediados pela ação pedagógica de professores que não se contentam com a reprodução dos velhos manuais. O conteúdo do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) expressa, em grande medida, essa ampliação.

Nesse sentido, os PCNs permitem um diálogo com as novas correntes historiográficas viabilizando, no processo educacional e no ensino de História, a produção de saberes por meio da ação pedagógica de professores da Educação Básica.

Para o Ensino Médio as Orientações Curriculares prevêm:

[...] a capacidade de aprender e continuar aprendendo de saber se adequar de forma consciente às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento, de constituir significados sobre a realidade social e política, de compreender o processo de transformação da sociedade e da cultura; o domínio dos princípios e dos fundamentos científico-tecnológicos para a produção de bens, serviços e conhecimentos. O trabalho com a disciplina História estará atento ao desenvolvimento dessas competências mais gerais e, ao mesmo tempo, à busca das competências que são específicas do conhecimento histórico. (BRASIL, 2003, p. 68).

As orientações do Ensino Médio delimitam não o conteúdo da disciplina, mas as competências gerais e específicas, segundo as quais o professor iria selecionar os conteúdos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais norteadores dos currículos da Educação Básica no que se refere à elaboração para o Ensino Fundamental:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 1).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental se apresentaram como sugestões nacionais para elaborar o projeto educativo com orientações de



conteúdos e objetivos. Conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Documento apresentava as orientações aos professores de acordo com o, então, Ministro da Educação (1995–2002) Paulo Renato de Souza:

Esperamos que os Parâmetros sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional. (BRASIL, 1998, p. 1).

As diretrizes não estabeleceram os conteúdos para as disciplinas para o ensino médio, mas orientações para os professores desenvolverem habilidades e competências, conforme podemos verificar na seguinte citação do texto dos PCNS de História para o ensino médio: “Cabe ao professor a responsabilidade última e pessoal de elaborar programas selecionar os conteúdos para a sua prática pedagógica” (BRASIL, 2006, 1996).

A perspectiva identitária no ensino de História foi respaldada pelos PCNs conforme Peres (2001, p. 202):

O reconhecimento, portanto, da função social e política do ensino de História como produtor de identidades é bastante evidente nos PCN brasileiros. Logo, este será um fator que deverá ter significativas implicações quando da seleção de conteúdos a serem trabalhados nas escolas. Também, no Brasil, não se abriu mão da função de identidade nacional do ensino de História, mas claramente equiparado, em importância, essa identidades a outras.

Sendo assim, caberia ao professor elencar os conteúdos a serem desenvolvidos. Os PCNs oportunizaram em sua orientação, a construção de identidade(s), embora entendida com possibilidade de compreensão de pertença ou não, mas para permitir também reflexões de alteridade, solidariedade.

O Ensino Médio foi incluído, desde a Lei 9.394/96, como parte integrante da Educação Básica. Com a organização de segmentos da sociedade, os currículos nacionais sofreram algumas alterações no texto inicial, como as emendas relativas ao ensino de História dos povos indígenas e africanos nos currículos escolares. Essas mudanças foram produtos das demandas dos movimentos sociais organizados, mais precisamente, dos movimentos negro e indígena.

No início de 2003, foi sancionada, pelo Presidente da República, a Lei Federal n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual determinou a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. De acordo com Paula (2009), a referida lei representou um marco na luta por uma educação antirracista no Brasil. Porém, ante as resistências e dificuldades encontradas para a implementação dessa lei, tal como a necessidade de estabelecer normas complementares para os sistemas de ensino, o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou a Resolução 1 de 17/03/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A partir de então, as escolas da educação básica passaram a ter um documento legal que discute e aprofunda o teor da Lei 10.639/03, capaz até de orientar a prática pedagógica.

A Lei Federal n. 11.645, de 10 de março de 2008, alterou a Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — e modificou a Lei Federal n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, determinando a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino das temáticas História e Cultura Afro-brasileira e indígena:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). (BRASIL, 1996).

Em Minas Gerais, os Conteúdos Básicos Comuns, 2006, foram apresentados, como Guia de Orientação para os professores do Ensino Fundamental e Médio, os currículos elaborados em consonância com os PCNs. No que diz respeito à América Latina, evidencia-se que o estudo deve ocorrer de maneira articulada com outros conteúdos, porém, mantendo sua especificidade. Foram propostos os conteúdos de América em todas as etapas do Ensino Fundamental e Médio. Na última etapa do Ensino

Médio, no 3º ano, não há orientação do Currículo Básico Comum – CBC<sup>11</sup>, pois, de acordo com a Proposta caberia aos professores e/ou às escolas selecionar e desenvolver os conteúdos de ensino.

Observamos uma distinção no que diz respeito ao ensino de História, e em particular de América Latina. Acreditamos ser uma manifestação do contexto político que vivenciamos no nível nacional, a democracia. Na América Latina, houve um esforço crescente, por parte dos dirigentes de Estado, de integrar as nações. Também devemos considerar o fato de que os Chefes de Estado no poder, a partir dos anos 1990, em sua grande parte, fizeram parte de movimentos de resistência, movimentos sociais, e de resistências às ditaduras recentes que marcaram a América Latina.

Também percebemos, nos avanços da referida proposta curricular de Minas Gerais, a ruptura com a História positivista e/ou metódica, problemática posta nos 1980 pela Proposta Curricular de 1987. Quase vinte anos depois, no início do chamado “novo milênio”, a proposta para o ensino de História em Minas Gerais se ancora em:

O que os historiadores das novas tendências historiográficas têm em comum é o fato de realizarem vários rompimentos com a história positivista e/ou metódica. Dentre esses, se assinalam: a negação da idéia de objetividade e de transparência absolutas dos documentos. Estes, enquanto registros das ações e dos ideais dos homens no tempo, só podem servir como evidências para a construção de explicações históricas se devidamente interrogadas pelo historiador a partir de questões do presente. O conhecimento histórico deixa, assim, de ser mera duplicação do real. O conhecimento histórico, embora ancorado no real e com o objetivo de explicá-lo, torna-se uma construção intelectual resultante do diálogo entre categorias conceituais e evidências; entre estas e a visão de mundo ao qual o historiador se filia. (MINAS GERAIS, 2006, p. 14).

No contexto de mudanças, a proposição de uma história “universal” ou integrada no Conteúdo Básico Comum de História, referencial do ensino de História em Minas Gerais, sugere abordar, além dos “grandes fatos nacionais ou mundiais para a investigação das relações cotidianas dos grupos excluídos e dos sujeitos sociais construtores da história” (SEE/MG, 2006, p. 14), a questão da construção da cidadania, que está presente, por

---

<sup>11</sup> De acordo com a apresentação do documento, o objetivo do CBC é “[...] estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano, afirma que esta é uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população”. Segundo o documento, a definição dos conteúdos básicos comuns (CBC) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio constitui um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas num sistema de alto desempenho.

intermédio do ensino de História, entendendo, aqui, como cidadania, a aquisição de instrumentos que capacitem ao aluno para uma participação efetiva na vida social e na esfera pública, ou seja, ir além do conceito da democracia representativa.

Como a História da América é proposta nesse currículo? Como exemplo, tomamos a temática proposta que tem como eixo a história do tempo presente relacionado à história da América. O tema é: O muro de Bush e a nova “invasão bárbara” na Europa. O tema suscita vários questionamentos críticos e nos possibilita explorar, temas do tempo presente e problemas postos pelo tempo vivido pelo aluno bem como investigar e analisar o passado. Propicia, com isso, um diálogo constante entre o passado e o presente.

As atividades indicadas propõem ao educando ir além do processo de memorização de conteúdos, gerando conhecimento, saindo da lógica de mera transmissão de conhecimento. Vejamos alguns dos objetivos:

Analisar reportagens em revistas, sites, jornais, sobre a fronteira México-EUA. Analisar dados estatísticos sobre a emigração de brasileiros para os EUA. Analisar legislação e propostas anti-imigrantes na Europa e EUA. Analisar reportagens em revistas, sites e jornais sobre a situação dos imigrantes na Europa. (MINAS GERAIS, 2006, p. 67).

O Documento, ao sugerir conteúdos da temática América Latina facilita, por meio das relações com outros temas, construções de valores como alteridade, bem como a ideia de pertencimento, de identidades.

Em nossa análise dos percursos históricos da América Latina nos currículos, ficou evidente a perspectiva cambiante da(s) identidade(s) da América Latina no ensino de História. Do século XIX ao século XX, a temática ora foi silenciada, ora tratada sob o ponto de vista geográfico, ora manipulada, depurada em momentos de apelo ufanista no Brasil, por interesses político-ideológicos.

Tais identidades são, historicamente, cambiantes nos currículos, pois os currículos são configurados a partir das relações de poder. As propostas curriculares são delineadas no interior do Estado, por meio das políticas públicas educacionais que são construídas no movimento histórico e logo, definidoras das intencionalidades no processo educacional.

Ao longo do século XIX, momento do positivismo e do historicismo,<sup>12</sup> ocorreu no Brasil, a criação do IHGB e do Colégio Pedro II. Essa concepção historiográfica esteve presente no ensino de História. O ensino de História da América foi ausente, silenciado dos programas e currículos oficiais, a(s) identidade(s) da América Latina ocultada. No ensino de Geografia, o conteúdo de América Latina era sugerido de forma tópica como parte integrante da disciplina. A perspectiva da história eurocêntrica, no final do século XIX e em grande parte do século XX, se fez presente no ensino de História, logo, a temática América foi tratada como um apêndice da História europeia.

Durante o governo de Getúlio Vargas, momento de reformas educacionais, a História da América passou a ser prescrita aos professores, mais especificamente, a partir da Reforma Capanema (1942). Porém, o ensino de América Latina se relacionava diretamente ao estudo da história da América estadunidense.

No contexto da Guerra Fria, no Brasil, foi hegemônica a ideologia nacional desenvolvimentista. Sendo assim, no que diz respeito ao ensino de História da América, o destaque era a História da América do Norte, o conteúdo de América Latina estava associado aos EUA, sob a ótica da Aliança para o Progresso,<sup>13</sup> a integração sobre a égide norte-americana. Foi um período de grande penetração da América Norte na América Latina. Exemplo disso, a criação da Operação Pan-americana, 1958, que buscava o desenvolvimento da América Latina, a superação da miséria. A OPA foi proposta por JK para diminuir as relações tencionadas da Guerra-Fria na América Latina.

Durante a Ditadura Militar, no ensino de História da América, a ênfase permaneceu na História da América do Norte, com a perspectiva de dominação, de controle, com a ausência do estudo sobre nações latino-americanas que não eram selecionadas para o ensino de América, a exemplo: Cuba e Chile. O aspecto político ideológico da elaboração de programas de ensino era evidente no alinhamento em prol Estados Unidos da América, no contexto da Guerra-Fria e das Ditaduras latino-americanas.

---

<sup>12</sup> Tal conceito, parte da concepção de compreender a História de uma forma racional, tais idéias começam a ganhar destaque a partir do século XIX, inicialmente na Europa, com destaque para a Alemanha.

<sup>13</sup> Política norte americana para a América Latina entre os anos de 1961 a 1970. O governo dos EUA fornecia aos países da América Latina ajuda financeira, com objetivo de proporcionar o desenvolvimento de suas economias a preço de que seus governos sufocassem ideais de países socialistas.

Nos anos 1980, destacaram-se, nas propostas curriculares estaduais, a inclusão do chamado “Terceiro Mundo”, o imperialismo norte americano, a dependência das nações latino-americanas, os movimentos de resistências, as mazelas americanas apresentadas nas orientações para o ensino de História da América, visando à compreensão politizada da América. As mudanças políticas, sociais, econômicas estavam em ebulição. No Brasil, chegou ao fim o período ditatorial em 1985 e, no mundo, a queda do muro de Berlim, 1989, evento emblemático para uma nova ordem mundial, que rompia as relações bipolares da Guerra-Fria.

No final do século XX e início do século XXI, na América Latina, ocorreu o processo de redemocratização, que vinha se desenhando desde os anos de 1980. Nesse primeiro momento de redemocratização na América Latina, que se pode periodicizar de 1985 ao início dos anos 2000, o projeto político econômico foi ancorado pelos ideais do neoliberalismo. No início dos anos de 2000, ocorreu a eleição, em quase todos os países latino-americanos, de presidentes oriundos de movimentos sociais.

No caso específico no Brasil, até 2011, momento de conclusão deste estudo, os currículos de ensino das disciplinas da Educação Básica estão definidos pelos PCNs. Em Minas Gerais os CBCs, são os “guias” curriculares. Tanto os PCNs como os CBCs foram elaborados no contexto das reformas educacionais de cunho neoliberal e neoconservador. Os PCNs permaneceram como “guias” curriculares durante o governo Luís Inácio Lula da Silva (2003–11), momento em que as políticas públicas educacionais incorporaram temáticas demandadas pelos movimentos sociais. A base teórica dos currículos, tanto dos PCNs quanto dos CBCs, inspira-se no movimento da Nova História Francesa e da nova historiografia social inglesa. Apesar de o conteúdo de América Latina ser evidenciado, destacado, ocorreu certo esvaziamento no tratamento dos aspectos políticos. Os indícios da(s) identidade(s) de América Latina que são produzidos dependem de como os alunos e os professores encaminham suas ações pedagógicas e (re)constroem seus saberes cotidianos nas salas de aula e além dos muros da escola.

Portanto, a historicidade dos programas de ensino e currículos para o ensino de História nos possibilitou compreender, no campo da história das disciplinas, como os construtos de determinadas culturas, em determinados períodos agem, intervêm, revelam, omitem, negam e, ao mesmo tempo, produzem determinadas identidades, imagens de

América “Latina”, “Hispanica”, “Portuguesa”. Mais do que um resultado, são caminhos, compreensões possíveis, em construção, de análise das histórias do ensino de História da América no Brasil, configuradas em propostas culturais, políticas, sociais, com a abrangência e a complexidade que envolve este estudo.

## Capítulo 2

### A AMÉRICA LATINA NO ENSINO DE HISTÓRIA EM NÍVEL MÉDIO: LUGARES E SUJEITOS

No segundo capítulo, procuraremos identificar e descrever o local, os sujeitos da investigação a propósito de América Latina, no Ensino de História, em Belo Horizonte, pois partimos do princípio de que as análises permitem ser desenvolvidas do local para o global. Para tanto, dividimos o capítulo em duas partes. Na primeira, a localização do espaço de investigação, a cidade de Belo Horizonte, pois, um breve histórico dessa cidade, possibilita a identificação do espaço sócio histórico e as escolas, via documentos disponibilizados por órgãos e secretarias da Prefeitura de Belo Horizonte, do Estado de Minas Gerais e do Governo da União. No segundo momento, trazemos as características dos sujeitos da pesquisa, ou seja, os professores e estudantes. Dessa forma, neste capítulo refletimos sobre três questões: Como se deu a escolha do lugar? Como podemos identificar o lugar? Quem são esses sujeitos.

A escolha dos lugares se deu sobre três aspectos, que poderiam ser outros, mas, por questões metodológicas, fizemos esta seleção: A cidade de Belo Horizonte, em virtude de ser a capital do Estado de Minas Gerais e também por possuir o maior número de escolas do Ensino Médio do Estado.

Utilizamos, para a escolha de três escolas, o critério da divisão geográfica e econômica da cidade de Belo Horizonte. Duas escolas localizadas na região Centro-Sul, espaço geográfico, com grande concentração de renda; e a terceira escola na região periférica da cidade, região norte. Devido à estruturação histórica e geográfica de Belo Horizonte, a região norte é habitada por uma população de baixa e média renda. O bairro, sob o ponto de vista da estrutura ainda carece de transporte coletivo de qualidade, espaços de lazer e outros equipamentos urbanos.

O terceiro elemento, na escolha das escolas investigadas, é a relação com o ensino na cidade: duas escolas pertencem à rede pública estadual, dentro da divisão que a SEE–MG estabelece como Escola Referência, e a outra faz parte da rede privada de ensino. A primeira escola da rede pública estadual de ensino é a mais antiga da Capital. Sua criação antecede a transferência da Capital de Ouro Preto para Belo Horizonte, é



conhecida como Colégio Estadual Central. A Escola Djanira Rodrigues de Oliveira, criada no ano de 1969, foi a primeira escola na qual lecionei. As duas escolas da Rede Pública são consideradas Referências da Rede Estadual de Ensino.<sup>14</sup> A terceira escola é jesuítica, o Colégio Loyola. A escolha se deu, também, por essa Companhia ser a primeira a introduzir o Ensino no Brasil, e pelo fato de ter marcado, significativamente, a história da Educação do Brasil e na América.

A série, etapa, escolhida foi o chamado “Terceiro ano do Ensino Médio”, por nesse grau de ensino, tratar-se do momento de síntese dos conteúdos, dos saberes históricos escolares do Ensino Médio.

Concebemos a categoria conceitual de lugar como um espaço que possibilita, bem como permite uma dinâmica da vida social, um localizador em que nos reconhecemos, logo, inclui a ideia pertença. Comungamos com Carlos (1996), ao afirmar que o lugar possui os seguintes aspectos inter-relacionados: habitante-identidade-lugar e o tempo.

Os sujeitos — professores e alunos — foram escolhidos no contexto das escolas. Ou seja, elegemos os lugares de pesquisa, bem como o grau de ensino a ser investigado para, posteriormente, ser feita a escolha do universo de sujeitos, professores e alunos, aqueles que estivessem lecionando, matriculados nas escolas citadas, e no 3º ano do ensino médio, no ano 2009.

Sobre os sujeitos, duas questões são centrais na abordagem. A primeira: Quem são os professores de História? Procuraremos identificá-los e caracterizá-los com questões concernentes aos dados acadêmicos e profissionais, dados pessoais, experiência profissional. E a segunda: Quem são os alunos? Após descrever o número de estudantes, vamos identificá-los a partir dos dados pessoais. Interessa-nos caracterizar tais sujeitos para compreendermos suas relações com o ensino de história da América.

Nas três escolas, tivemos uma ótima recepção. A escolha dos alunos nas escolas públicas se deu pelo convite dos professores, apenas foi sugerido que a questão de gênero fosse variada, e assim ocorreu. Na escola privada, fomos encaminhadas até as salas nas quais fomos apresentadas pelo coordenador do Ensino Médio. Em seguida, percorremos a respeito da pesquisa, e os alunos se prontificaram a colaborar com a investigação. Não selecionamos

---

<sup>14</sup> Projeto educacional desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, criado em 2004, no governo de Aécio Neves. Foram escolhidas para participar do projeto as escolas consideradas as maiores e mais tradicionais do Estado visando a reestruturar a Educação Básica e promover uma reforma educacional desde a estrutura física, passando pelo desenvolvimento dos profissionais e, finalmente favorecendo a aprendizagem dos alunos.

um número prévio de alunos, pois a nossa pesquisa valoriza os aspectos mais qualitativos. O número final de professores investigados foi cinco de variadas idades e tempos de formação, e o de alunos vinte e cinco jovens.

O ano da pesquisa foi 2009, momento de um grande diálogo econômico e político entre as nações latino-americanas.

Acreditamos que, para refletirmos sobre ensino de História e de América Latina as vozes dos sujeitos envolvidos, diretamente, no processo de ensino e aprendizagem abrem um espectro para a melhor compreensão das relações e significados do ensino e aprendizagem. Os sujeitos da pesquisa são, portanto, jovens estudantes do 3º ano do Ensino Médio e professores de História atuantes no 3º ano do Ensino Médio.

Neste capítulo, pretendemos analisar duas questões: Como se deu a escolha dos lugares? Como podemos descrever os lugares? E os sujeitos? Estabeleceremos um diálogo com a bibliografia e os dados, utilizaremos imagens; gráficos e quadros correspondentes aos lugares e sujeitos investigados.

O capítulo se estrutura em duas partes, a saber: primeiro apresenta a descrição dos lugares: a localização do ambiente da pesquisa, mediante um breve histórico da cidade de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, bem como das três escolas. Na segunda parte, faremos a caracterização dos sujeitos: os professores de História e os estudantes do 3º ano de ensino médio investigados.

## 2.1 Lugares... A cidade e as escolas

*Quando disse a ela que o amor passou/ A cidade  
levemente flutuou,/ Ondas amarelas/ Na Contorno  
cheia/ A cidade simplesmente/ [...] Mesmo sabendo a  
dor cartesiana.*

— SAMUEL ROSA/CHICO AMARAL

### 2.1.1 *Belo Horizonte*

A cidade de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, Brasil, é o espaço geográfico no qual elegemos as escolas nas quais se desenvolveu as investigações, por isso, apresentamos um breve histórico de como se organizou/organiza essa região. Belo Horizonte foi organizada dentro da lógica da “ordem e do progresso”. Uma cidade planejada, projetada, construída de maneira intencional. Ergueu-se a cidade nos moldes do positivismo do século XIX.

Inaugurada em 1897, como a nova capital de Minas Gerais, em substituição à colonial Ouro Preto e gestada no seio de ideais republicanos positivistas, Belo Horizonte foi delineada como uma cidade modelo. O predomínio das linhas retas na configuração das avenidas largas resultava num verdadeiro tabuleiro de xadrez. Nele, as movimentações das pessoas, bens e mercadorias deveriam se realizar de forma racional e, sobretudo, previsível, em sintonia com o lema “ordem e progresso”, vitorioso nos projetos republicanos então predominantes na sociedade brasileira. (DUARTE, 2007, p. 26).

Desse modo, foi pensada uma avenida, a “Avenida do Contorno”, e dentro desse perímetro se localizou o centro da cidade. Esse projeto, excludente em sua gênese, em seus contornos higienistas e positivistas, a ordem e o progresso, destruía o “velho”. A construção da cidade, dessa forma, preservou pouco do antigo Curral Del Rei, e evidencia a Matriz de Boa Viagem e o atual Museu Abílio Barreto.

Nos anos que se seguiram, a ideia do progresso esteve presente com a demolição de casas, áreas verdes. Em Belo Horizonte, ou a Cidade Jardim, a mais emblemática obra da ordem e progresso, para construir o novo, foi em 1963, o desmatamento das árvores de ficus que se encontravam na principal avenida central da capital, a Avenida Afonso Pena, circundada pela Avenida do Contorno, conforme Duarte (2007, p. 25):

Naquela manhã de 20 de novembro de 1963, inúmeros moradores da cidade de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, Brasil, foram surpreendidos, ao passarem pela Afonso Pena, principal avenida da cidade. Durante a noite, a prefeitura acabara de iniciar o corte de centenas de frondosos ficus. A paisagem exuberante daquela avenida constituía um verdadeiro cartão postal de Belo Horizonte, apresentada orgulhosamente, desde sua fundação em 1897, como “cidade jardim” [...] Este evento – ainda bastante presente na memória dos moradores mais antigos da cidade [...]

A concepção de progresso parece fluir nas veias da Capital, mais recentemente, nas transformações, demolições dos principais corredores de transporte centro–bairro e na mais nova construção, a cidade administrativa de Minas Gerais, localizada na periferia de Belo Horizonte, na região norte da capital. Uma região que necessita, mais do que a esteticamente bela Cidade Administrativa, de recursos e ações para reverter o quadro de pobreza e falta de “Horizontes” para uma geração periférica, que sofre, entre outros reveses, com a violência urbana, as drogas e a falta de emprego.

Belo Horizonte foi inaugurada no início da República do Brasil, substituindo a sede administrativa e política do estado de Minas Gerais, que era a cidade de Ouro Preto. O

passado em oposição ao moderno. Existe uma complementaridade entre as duas cidades no contexto histórico em que elas se situam. Compartilhamos com Oliveira (2008, p. 57), quando comenta:

Esse solo sagrado, berço dos mártires e precursores da independência e da idéia republicana no Brasil, deveria se tornar um santuário. De outro lado, era urgente criar o futuro, o espaço do homem novo, americano. Ouro Preto e Belo Horizonte são assim as duas faces da mesma moeda.

Percebemos, na reconfiguração de um passado tradicionalista e elitista, a mudança do espaço geográfico, que leva a constituir o lugar social, sobre isso João Antônio de Paula (2000, p. 83) em *Raízes da modernidade em Minas Gerais*, argumenta:

Minas Gerais, a capitania que inaugurou a modernidade no Brasil, a província que continuou urbana, populosa e dinâmica, que desenvolveu sistema político e cultural, que diversificou atividades econômicas e comerciais, que continuou a manter grande contingente de escravos, o maior do Brasil, durante o século XIX, viveu toda essa modernidade sob a tutela de uma economia [...] incapaz de transformar os frutos da modernidade em estímulos ao desenvolvimento em escala ampliada da produção material, exatamente porque concentradora de renda e riqueza, marginalizadora e excludente.

O projeto e a organização da nova capital foram excludentes. A concepção da cidade foi pensada no contexto do século XIX, no momento da mudança do Império para a República. Do Império, vários elementos estavam presentes na forma de organizar Belo Horizonte.

A inauguração foi celebrada com formalidade e, publicamente, presidida pelo bacharel em Ciências Jurídicas, Crispim Jacques Bias Fortes, nome forte na política, desde os tempos do Império. Bias Forte era o presidente de Minas Gerais no momento da inauguração da cidade, no dia 12 de dezembro de 1897.

A cidade de Belo Horizonte foi construída na região denominada Curral del Rei, explorada desde o séc. XVII. Nessa região, foi erguida uma capela que, posteriormente, seria a matriz de Nossa Senhora da Boa Viagem. O Vigário Francisco de Paula Arantes encaminhou à Cúria de Mariana um relatório com a sua descrição sobre o Curral del Rey, destacando a existência da Matriz, bem como enaltecendo seus aspectos físicos, climáticos, como podemos observar no documento da época.

A Matriz de Nossa Senhora da Boa Viagem de Curral del Rey está situada em campos amenos na extensa planície de sua serra donde emanão imensas fontes de cristalinas e saborosas águas; o clima da região he temperado; a atmospherá he salutifera; está circulado de pedras e mais materiais onde se podem fazer soberbos edificios; a natureza criou este logar para sua formosa e linda cidade, si algum dia for auxiliada esta lembrança. (IBGE, 2012, *on-line*).

A leitura da cidade, efetuada pelo Vigário Francisco de Paula Arantes, traduz a escolha do Curral Del Rey desde o século XVIII. No início do período republicano, em 1891, no governo provisório do presidente Augusto de Lima, do Estado de Minas Gerais, ocorreu a inserção, na Constituição Estadual, da transferência e a escolha da nova sede do Governo Estadual. A disputa se dava entre cinco regiões. Para o então

[...] Governador Augusto de Lima, coube a missão de encaminhar ao Congresso a importante questão e, após acalorados debates em que os interesses regionais se empenharam a fundo, foi incluída na Constituição Estadual dispositivo determinando a mudança da Capital para local que reunisse as condições ideais para o fim almejado. Das cinco localidades sugeridas — Juiz de Fora, Barbacena, Paraúna, Várzea do Marçal e Belo Horizonte, a Comissão Técnica sob a chefia do engenheiro Aarão Reis julgou em igualdade de condições Belo Horizonte e Várzea do Marçal, opinando ao final pela última localidade. (IBGE, 2009, *on-line*).

Para tal escolha, foram levados em conta os aspectos geográficos e interesses políticos e pessoais. Feita a eleição a nova capital foi dividida em três áreas:

Belo Horizonte surgia como uma tentativa de síntese urbana no final do século XIX. O objetivo de se criar uma das maiores cidades brasileiras do século XX foi atingido. O projeto da cidade foi inspirado no modelo das mais modernas cidades do mundo, como Paris e Washington. A cidade foi dividida em três áreas: central urbana, suburbana e rural. (BELO HORIZONTE, 2009a, *on-line*).

O projeto para a capital estava coerente com as correntes do pensamento inovador do momento, os ideais do positivismo: “ordem e progresso”. A planta arquetônica, desenvolvida simetricamente, incorporava o projeto paisagístico e urbanístico aos moldes das cidades de vanguarda ocidentais para o contexto como Paris e Washington. Assim, o Decreto 680, de 14 de fevereiro de 1894, estipulou o prazo de cinco anos para a finalização da construção. A planta foi planejada pelo engenheiro e urbanista Aarão Reis e pelo engenheiro Francisco de Paula Bicalho, Porém não possuía o caráter inclusivo, como analisa Duarte (2007, p. 27):

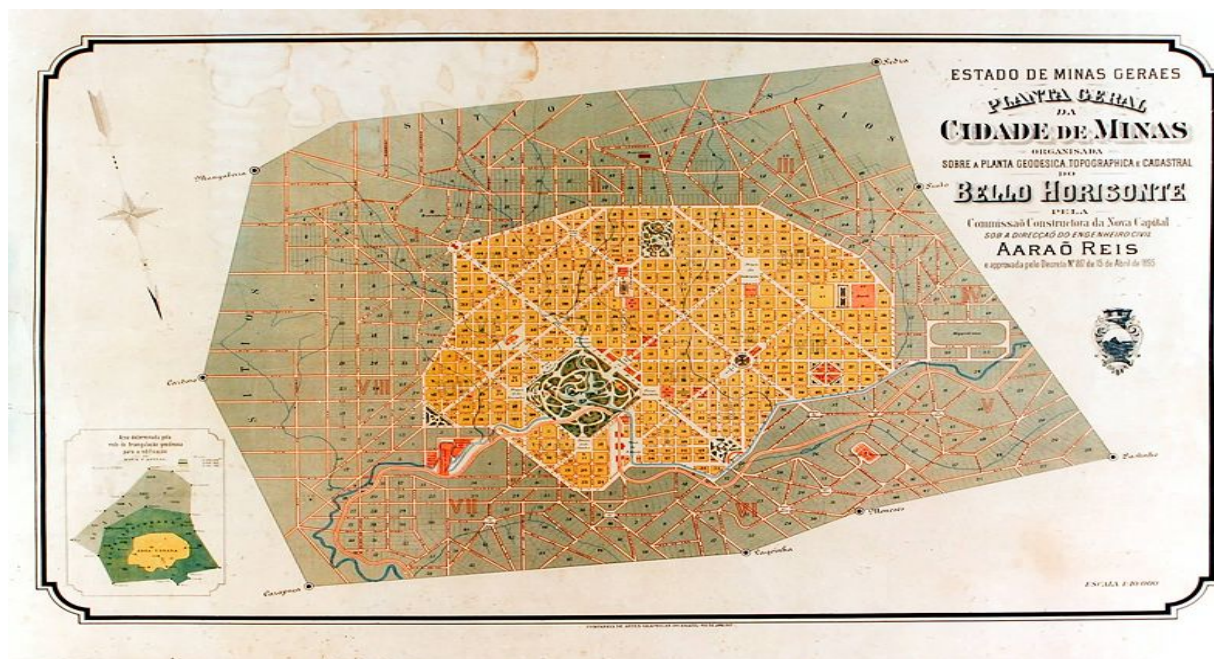


FIGURA 1 – Planta de Belo Horizonte em 1895  
 Fonte: BELO HORIZONTE, 2009d.

A planta da cidade tinha um efeito segregacionista, dividindo a cidade em uma zona urbana e núcleo central da cidade (cujo eixo era a Avenida Afonso Pena), uma zona suburbana e uma área rural. Nesse sentido, delimitava-se muito claramente uma hierarquia de espaços por onde se dividiam pessoas e habitações. As populações pobres viviam para além dos limites da Avenida do Contorno, numa área considerada perigosa e insalubre, com sua paisagem de matos ralos entrecortados por humildes cafuas, contrapondo-se quase como uma não-cidade em relação aos espaços centrais e planejados, num exílio espacial [...]

Na nova capital, a parte central seria contornada por uma avenida, a parte amarela da imagem se encontraria dentro da avenida, assim denominada Avenida do Contorno. Nessa área, ficavam os prédios da administração da sede do governo e casas de funcionários públicos, profissionais liberais. Logo, no primeiro momento, próximos ao centro estavam os espaços para abrigar trabalhadores, organizados em vilas e favelas e, posteriormente, os bairros mais distantes da região central, habitados pela população de menor poder aquisitivo. O início da expansão econômica de Belo Horizonte ocorreria após os anos de 1920, bem como nas duas décadas que se seguiram o emprego seria fomentado pela siderurgia.

O governo de Juscelino Kubitschek como prefeito de Belo Horizonte, nos anos de 1940, tinha, em seu projeto, a meta de expandir a capital e, assim foi feito, criando, naquele

momento, uma área nobre, distante do centro, com o estilo arquitetônico modernista, inspirado no funcionalismo das construções, com formas simples, orgânicas, sinuosas, também traços retos e formas arredondadas, a Pampulha, nome dado não apenas à região mas também a uma lagoa artificial. As casas dessa região foram pensadas para o descanso, um espaço de lazer para atender à cidade, configurando o conjunto arquitetônico da Pampulha, projetado por Oscar Niemeyer, referência mundial na arquitetura, cujo nome se relaciona ao modernismo arquitetônico.

A seguir, apresentamos algumas imagens do conjunto arquitetônico da Pampulha. A imagem 2 mostra a Casa do Baile inaugurada em 1943 e fechada em 1948. A Casa do Baile era um centro de lazer no espaço incluía um restaurante e uma pista dançante. Após 2002, a Casa do Baile passou a abrigar o Centro de Referência de Urbanismo, Arquitetura e Desing. As imagens 3 e 4, fachada e visão, lateral respectivamente, são do Cassino da Pampulha, atual Museu de Arte, que funcionou até 1946 como cassino, passando a ser um museu em 1957, quando foi inaugurado.



FIGURA 2 – Casa de Baile  
Fonte: SCREAMYELL, 2011.



FIGURA 3 – Cassino da Pampulha atual Museu de Arte  
Fonte: ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO/APM, 2011.



FIGURA 4 – Cassino da Pampulha  
Fonte: APM, 2011.



O conjunto arquitetônico da Pampulha inclui a Igreja de São Francisco de Assis, o Iate Tênis Clube, a Casa do Baile e o Cassino, hoje, Museu de Arte da Pampulha. Tais construções circundam a orla da Lagoa da Pampulha. Além de Oscar Niemeyer, houve, na construção, a participação de vários talentos, tais como, o projeto paisagístico de Burle Marx, os painéis da Igreja de São Francisco criados por João Ceschiati. De acordo com o site da Secretaria Municipal de Cultura de Belo Horizonte,

A década de 40 foi uma época de mudanças. O avanço da industrialização trouxe muitas inovações para a cidade. O Complexo Arquitetônico da Pampulha, projetado por Oscar Niemeyer, por encomenda do então governador Juscelino Kubitschek, foi inaugurado nessa época. Além disso, projetos de Portinari, Alfredo Ceschiatti e os famosos jardins de Roberto Burle Marx também foram obras importantes da época. Com um milhão de habitantes nos anos 60, uma nova capital com arranha-céus e asfalto estava no lugar do verde das paisagens naturais. Assim se formou a nova Belo Horizonte, uma nova metrópole. (BELO HORIZONTE, 2009a, *on-line*).<sup>15</sup>

A capital se organizou impulsionada pelo setor de serviços e, no seu entorno, pelas indústrias. Conforme dados do IBGE (2009), “[...] a partir dos anos 1950, há um grande êxodo rural em Minas Gerais, quando a população da cidade dobra de tamanho, passando de 350 mil para 700 mil habitantes”. Com isso, ocorreu, um crescimento das regiões como dormitório ou organizações de bairros, em decorrência da construção das indústrias.

Belo Horizonte realmente se transformou bastante a partir dos anos 1940. Desde então, afirmou-se como a capital da “Minas Gerais do ferro”. Viveu um processo de industrialização e um impulso desenvolvimentista com a crescente ação do Estado e uma expressiva diferenciação das elites mineiras no âmbito nacional. Se nas primeiras décadas do século XX esboçara-se um projeto de economia diferenciada, com objetivo de uma racionalização da agropecuária como base da industrialização, entre 1951 e 1955 predominaram os planos de uma especialização produtiva, no qual a atividade siderúrgica era o carro chefe. Já em 1938, o governo fundou um parque industrial em Betim, nas proximidades de Belo Horizonte, do qual se desmembraram, em 1948, mais dois municípios industriais: Contagem e Ibirité. (DUARTE, 2007, p. 33).

Com o aumento populacional e a reconfiguração da cidade com novos bairros distantes do centro, houve, no centro, a demolição de residências e paisagens verdes para ceder lugar a novos e grandes prédios.

---

<sup>15</sup> Maiores informações ver site: <http://www.belo Horizonte.mg.gov.br>

A partir das décadas de 1940 e 1950, o crescimento de Belo Horizonte teve um impulso cada vez maior, devido à expansão das indústrias. A área central da cidade continuava concentrando os principais serviços, como comércio e bancos. Como ela já estava quase toda ocupada e não havia mais terrenos livres para a construção, teve início a expansão “para cima”. Surgiam os primeiros arranha-céus. Ônibus e automóveis tornaram-se os meios de transporte mais comuns. Eles trafegavam também em direção aos novos bairros, pelas avenidas Antônio Carlos, Pedro II e Amazonas, construídas nesse período. A construção da lagoa e dos edifícios modernistas da Pampulha é um marco daquelas décadas. (BELO HORIZONTE, 2009a, *on-line*).

Nos anos 60 e 70, sobretudo, a cidade se verticalizou, ampliando seus limites geográficos.

Nas décadas de 1960 e 1970, a cidade continuou seu crescimento, com o surgimento de muitos bairros. O centro já estava repleto de grandes edifícios, que passaram a surgir também nos bairros vizinhos. No entanto, permanecia a diferença social entre a área central, com mais infra-estrutura, e a rede de bairros que se expandia na periferia, com poucos ou nenhum serviço urbano. (BELO HORIZONTE, 2009a *on-line*).

Em Belo Horizonte, a área central se caracteriza também como espaço de movimentação da população. Com o golpe civil militar, inúmeras manifestações, dentre as quais, as de resistência à ditadura, eram reprimidas. Durante os anos 1980, com o processo de abertura política, a região circundada pela Avenida do Contorno permaneceu como palco para diversos tipos de mobilizações populares, tanto as de caráter religioso quanto as culturais e as de cunho político, a saber:

Em 1980, milhares de pessoas tomaram a Avenida Afonso Pena e a então Praça Israel Pinheiro (hoje, Praça do Papa) para receber o próprio Papa João Paulo II. Em 83, diversas entidades e cidadãos saíram às ruas para protestar contra a demolição do prédio do Cine Metrópole, defendendo seu tombamento pelo Patrimônio Histórico. Em 84, a multidão lotou a Praça da Rodoviária para dar força à campanha “Diretas Já”, participando do comício que reuniu nomes como Tancredo Neves, Ulisses Guimarães, Brizola e Lula. (BELO HORIZONTE, 2009a, *on-line*).

Nesses espaços centrais, ocorreram, também, manifestações de apoio ao golpe e à ditadura militar. Os espaços utilizados eram, dentre outros, a Avenida Afonso Pena, alguns prédios, a exemplo, um dos principais arranha-céus da capital, o Edifício Acaiaca, que abrigava segmentos conservadores da sociedade civil para a articulação do Golpe e a manutenção da ditadura. A respeito disso, segundo Heloísa Starling (1986, p. 56):

[...] a sala de um dos principais edifícios da Avenida Afonso Pena, o Acaiaca, abrigava calorosas discussões de um grupo de empresários e políticos autoproclamados como os “Novos Inconfidentes” em uma articulada conspiração decisiva para o golpe que derrubou João Goulart, poucos meses depois.

Nos anos 1980, com o processo de redemocratização, ocorreram também, dentre várias mudanças, as dos usos dos espaços. A expansão das regiões mais afastadas do centro da cidade se acentuaram, e os bairros se organizaram, de forma a manter uma “vida própria” nas áreas periféricas:

A partir daquelas décadas e nos anos seguintes, as diferentes regiões da cidade, cada vez mais distantes do centro, tornaram-se menos dependentes da área central. Surgiram núcleos de comércio e de convivência nos bairros, desde a Savassi até o Barreiro e Venda Nova. Muitos outros centros regionais surgiram em torno das grandes ruas e avenidas ou no interior dos bairros, e continuam surgindo até hoje. (BELO HORIZONTE, 2009a, *on-line*).

A partir de meados dos anos de 1990, na Capital, no centro da cidade, foram estabelecidos novos contornos, a periferia, sendo cuidadosamente pensada como um espaço também a ser apropriado pela cidade, apesar da violência urbana e do crescimento desordenado. As regiões pobres foram incluídas em projetos de políticas públicas, especificamente, após a primeira gestão do Prefeito Patrus Ananias de Sousa (1993–6) do PT, Partido dos Trabalhadores. Sua forte marca foi o desenvolvimento social e, em seu governo, ocorreu a implementação do orçamento participativo na Capital:

O governo e o seu exercício, em qualquer nível, vive um dilema permanente que é o de conciliar as demandas da sociedade com as análises e opções técnicas e com as possibilidades orçamentárias. Em Belo Horizonte, o Orçamento Participativo começou a ser implantado em 1994. Desde então, o governo do município passou a ser exercido sob o signo da participação popular. Os resultados do Orçamento Participativo são dignos de registro. Desde 1994 mais de 300 mil pessoas já participaram do processo de escolha e fiscalização das obras, definindo o destino de mais de R\$ 470 milhões. Neste período já foram concluídas mais de 800 obras, em todas as regiões. (BELO HORIZONTE, 2009c, *on-line*).

No início do século XX, Belo Horizonte, a capital que fora planejada no antigo Curral Del Rei, vivencia mudanças, planificações na sua estrutura física, ampliando os principais corredores de acesso do centro para os bairros, construção de condomínios para as camadas mais abastadas em regiões mais afastadas do centro, inchaço das vilas e dos bairros mais pobres e distantes. A cidade sofreu os impactos negativos e os diversos problemas típicos das grandes metrópoles mundiais, violência urbana, transporte, moradia. Apesar de observarmos administrações voltadas para a solução de tais dificuldades a partir de meados dos anos de 1990.

Nessa cidade, em seus diversos lugares, localizam-se as escolas investigadas nesta pesquisa; uma capital planejada, de acordo com a lógica do positivismo — sem planejamento

inicial para regiões além da Avenida do Contorno. Belo Horizonte surgiu como uma das “[...] expressões dessa ausência de referências compartilhadas, construída num espaço destituído de sentidos políticos para os mineiros de então, o Curral Del Rei. Traçada à régua e justificada em discursos autoritários de técnicos” (DUARTE, 2007, p. 27). Os bairros mais distantes dos “traçados da régua” foram se organizando sem um conjunto coordenado de ações por parte do Estado, mesmo assim, a periferia foi sendo constituída.

Esse não planejamento de uma cidade projetada traduz a maneira como as regiões periféricas foram tratadas no último século, como espaços dormitórios, sem a existência de equipamentos de lazer e a construção tardia de escolas, centros de saúde, saneamento básico. Apenas recentemente, especificamente, nos anos de 1990, a periferia se tornou espaço de participação de políticas públicas próprias para e por ela. Ainda assim, o que evidenciamos são contradições entre o Centro e a Periferia em termos de índices econômicos, sociais e educacionais.

A cidade, em 2009, utilizava o critério de divisão por regionais, elaborado pela Prefeitura de Belo Horizonte. Ao todo, eram nove, a saber: Venda Nova, Norte, Nordeste, Pampulha, Noroeste, Leste, Centro-Sul, Oeste, Barreiro. As regionais viabilizam descentralizar a administração da cidade, auxiliando nas demandas populares e locais. A sede da Prefeitura de Belo Horizonte se localiza no Centro da capital.



FIGURA 5 – Localização geográfica de Belo Horizonte no mapa de Minas Gerais (2009)  
Fonte: GOOGLE, 2009, on-line.

QUADRO 1  
Aspectos geográficos da capital mineira (2009)

ASPECTOS GEOGRÁFICOS	DIMENSÕES, CIFRAS E PORCENTUAIS
Área	330,95 km <sup>2</sup>
População	2.454.621 hab.
Densidade	7.120 hab./km <sup>2</sup>
IDH	0,839
Renda per capita	R\$ 13.310,58
Índice de Gini	0,65
Analfabetismo	4,6 %
Expectativa de vida ao nascer	71,80 anos
Energia elétrica	99,81 %
Água encanada	98,04 %
Coleta de lixo	99,40 %

Fonte: PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO/PNUD, 2009a, *on-line*.

Alguns indicativos, como IDH, renda per capita e taxa de analfabetismo nos permitem constatar que Belo Horizonte possui um bom padrão de desenvolvimento comparado à média nacional. O quadro anterior evidenciou que a cidade de Belo Horizonte possui um IDH 0,839 maior que a média nacional, no Brasil, é de 0,813 (IBGE, 2009). A renda per capita, no Brasil, era de 6.852,00 dólares (IBGE, 2009), aproximadamente, 11.782,00 reais, com uma cotação do dólar de R\$1,72. Em Belo Horizonte, a renda per capita era de R\$ 13.310,58, sendo mais elevada se comparada ao indicativo nacional. A taxa de analfabetismo na capital mineira era 4,6% menor que a de nível nacional, de 9,7% (IBGE, 2009).

Em Belo Horizonte, as três escolas investigadas localizam-se em duas regionais: Centro-Sul e Venda Nova. O IDH da região Centro-Sul, de 0,914 (PNUD, 2009a), é bem maior que o da cidade de Belo Horizonte e do Brasil. Além disso, percebemos ser bastante elevado com relação à regional de Venda Nova, 0,788 (PNUD, 2009), menor que os índices nacionais por ano. A renda per capita da regional Centro-Sul era de R\$ 1.584,28 (PNUD, 2009a), cinco vezes maior que a de Venda Nova, 286,89 (PNUD, 2009). A taxa de analfabetismo era de 4,6 (PNUD, 2009a) na Centro-Sul. Na regional Venda Nova, era de 5,989 % (PNUDa, 2009), mais elevada que a regional Centro-Sul e menor que a média nacional.

O índice de Gini em Belo Horizonte (0,65) era considerado alto. Esse índice:

Mede o grau de desigualdade na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar per capita. Seu valor varia de 0, quando não há desigualdade (a renda de todos os indivíduos têm o mesmo valor), a de 1, quando a desigualdade é máxima (apenas um indivíduo detém toda a renda da sociedade e a renda de todos os outros indivíduos é nula). (PNUD, 2009b, *on-line*).

Na regional Centro-Sul, o coeficiente Gini era 0,57 menor que o da cidade de Belo Horizonte, mas, mesmo assim, configura a desigualdade de renda, ao levarmos em conta que a máxima desigualdade é de 1, na escala de 0 a 1, ou seja, era mais que 50% da escala do coeficiente que mensura a desigualdade per capita.

Na regional de Venda Nova, o índice Gini era menor que o da média da capital, também menor do que o coeficiente da regional Centro-Sul. Em Venda Nova, o Gini ,era 0,49 (PNDU, 2009), o que evidencia um menor grau de desigualdade na regional com relação a regional Centro-Sul e a da capital.

Embora a cidade Belo Horizonte apresente indicativos maiores, comparados com a média nacional, é uma cidade que possui disparidades no nível interno. E estabelecermos paralelos entre os dados como IDH, o índice Gini, a renda per capita e a taxa de analfabetismo, percebemos as desigualdades existentes na cidade, entre as regionais e no interior das regionais em que se localizam as escolas pesquisadas.

A seguir, apresentamos um mapa das divisões em Regionais da cidade de Belo Horizonte.



FIGURA 6 – Mapa geográfico atual de Belo Horizonte, com suas divisões em regionais (2009)  
Fonte: BELO HORIZONTE, 2009b, *on-line*.

No Centro-Sul da capital, localizam-se duas escolas investigadas: A Escola Estadual Governador Milton Campos, no bairro Santo Antônio e o Colégio Loyola da rede privada de ensino, no bairro Cidade Jardim. A seguir, dados da região Centro Sul de Belo Horizonte. Os dados obtidos sobre as regionais de Belo Horizonte tiveram como fonte o PNUD.



FIGURA 7 – Mapa belohorizontino, tendo como destaque a regional Centro Sul (2009)

Fonte: PNUD, 2009b, *on-line*.

QUADRO 2  
Aspectos geográficos da regional Centro Sul (2009)

ASPECTOS GEOGRÁFICOS	DIMENSÕES, CIFRAS E PORCENTUAIS
Área	31,53 km <sup>2</sup>
População	258.786 hab.
Densidade	8.207,6 hab./km <sup>2</sup>
Total de domicílios	82.364
<i>Indicadores</i>	
IDH	0,914
Renda per capita	R\$ 1.584,28
Índice de Gini	0,57
Analfabetismo	5,989 %
Expectativa de vida ao nascer	72,01 anos
<i>Serviços Básicos</i>	
Energia elétrica	99,83 %
Água encanada	97,47 %
Coleta de lixo	98,23 %

Fonte: PNUD, 2009a, *on-line*.

### 2.1.2 Escola Estadual Governador Milton Campos — Estadual Central

Segundo o Regimento da Escola Estadual “Governador Milton Campos” de 1º e 2º graus aprovado em 13/12/1993, pela SEE–MG, a inauguração dessa escola, conhecida hoje como Colégio Estadual Central, foi em 5 de fevereiro de 1854, na então capital do estado Ouro Preto, como primeira escola de ensino público, denominada Liceu Mineiro (SEE–MG, 1993). O colégio esteve em vários endereços. Em 1890, por determinação do Presidente Bias Fortes, em Barbacena, funcionava o regime de internato e, em Ouro Preto, o externato. Um ano após a transferência da capital, o liceu foi para Belo Horizonte.

Getúlio Vargas, ex-aluno da escola “[...] cujo comprovante de matrícula para 5ª série, de 2 de setembro de 1896, consta nos registros quando a escola ainda se localizava na rua do Rosário em Ouro Preto” (AGÊNCIA MINAS, 2004, *on-line*), como Presidente da República, em 1943, decretou a alteração do nome para “Colégio Estadual de Minas Gerais”. Nos anos 60, foram criados os anexos Ginásios nos bairros Serra Gameleira, Sagrada Família, Santo Antônio que possuía um departamento central para as decisões burocráticas e pedagógicas dos demais anexos. A denominação atual “Escola Estadual Governador Milton Campos” foi implementada, em 1972, pelo, então, Governador do Estado, Rondon Pacheco, como Colégio Estadual Governador Milton Campos. Em 1978, passou a chamar-se Escola Estadual Governador Milton Campos. A Escola, no ano de 2009, em funcionamento desde 1954, no mesmo espaço físico, possuía duas unidades na região centro-sul. O projeto da Escola é do arquiteto Oscar Niemeyer. O colégio foi espaço de formação de grande parte da elite econômica e intelectual de Belo Horizonte até os anos de 1960. Foi palco marcante de resistências e dos movimentos estudantis contrários ao golpe de 1964. Os movimentos estudantis foram e são representativos na escola no tempo presente, bem como na participação na organização escolar. Possuem uma rádio interna e publicam um jornal impresso da escola, chamado de “Boletim”.

A Escola, conforme nossa investigação, nos anos de 2008 e 2009, possuía 3500 alunos matriculados nas Unidades I e II. Oferta vagas, exclusivamente, no nível Ensino Médio. Os estudantes são oriundos de vários segmentos sociais e estão distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite. No diurno, atende alunos que moram nas redondezas da escola ou que trabalham no seu entorno e também estudantes provenientes de escolas particulares, por razões diversas, dentre elas, reprovação por estarem prestes a serem reprovados. No turno noturno, atende em sua maioria trabalhadores da região centro-sul.





FIGURA 8 – Escola Estadual Governador Milton Campos, localizado na regional Centro Sul (2009)

Fonte: COSTA, 2011, *on-line*.

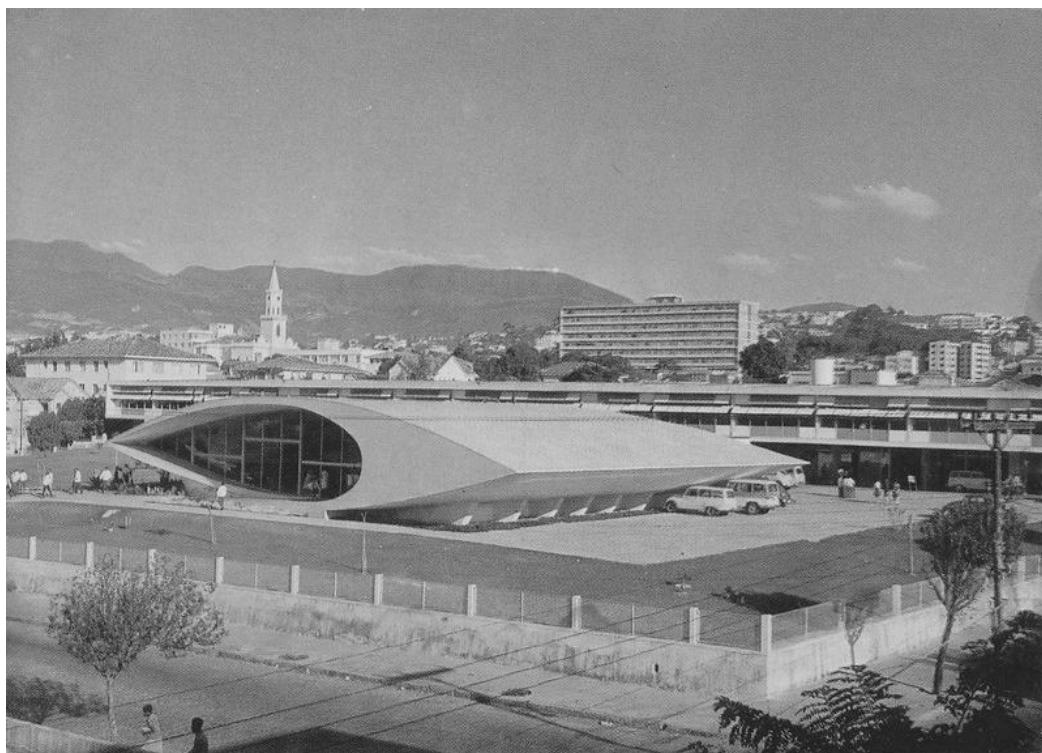


FIGURA 9 – Estadual Central, em meados da década de 1960

Fonte: COSTA, 2011, *on-line*.

Nossa investigação centrou-se no 3º Ano do Ensino Médio. Sendo assim, o ensino médio da Escola Estadual Governador Milton Campos possuía, no ano da pesquisa, 2009, o número total de 825 alunos matriculados. Do total de professores de 183 registrados, 27 professores de História (MINAS GERAIS, 2009).

### 2.1.3 Colégio Loyola

O Colégio Confessional Loyola, outro lugar investigado, situado no Bairro Cidade Jardim, em Belo Horizonte, região Centro Sul. A modalidade de ensino é a Educação Básica, nos turnos Manhã e Tarde. Conforme a direção pedagógica, a escola, em 2009, possuía um total de 2673 alunos, sendo 198 alunos no 3º ano do Ensino Médio; contando ainda com um total de 133 professores, sendo 8 de História. A seguir, apresentaremos imagens do Colégio:



FIGURA 10 – Foto aérea atual do Colégio Loyola Jesuítas  
Fonte: Arquivo da escola



FIGURA 11 – Imagem do Colégio Loyola (ao centro) nos anos 1960  
Fonte: Arquivo da escola

O Colégio foi inaugurado, em 1943, no dia 19 de março, dia da Anunciação de Nossa Senhora, de acordo com a fé católica. A fundação da Escola foi realizada pelo padre Dainese, Superior na Ordem Hierárquica da Congregação. No início, o Colégio contava com 30 alunos. A primeira ficava na Cidade Jardim, na Rua Gonçalves Dias.

Com a doação do terreno para a construção do colégio, pelo então prefeito de Belo Horizonte Juscelino Kubitschek, foi construída a atual sede do Colégio, na Avenida do Contorno, 7919, no bairro Cidade Jardim, inaugurada em 1949.

O Colégio, segundo informações obtidas no site da escola, em 2009, possuía, 244 empregados, uma área total de 21 mil m<sup>2</sup>, que inclui capela, teatro, miniauditório, bosque, quadras e piscinas.

#### 2.1.4 *Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira*

A terceira escola da investigação foi a Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira, localizada na região norte, regional Venda Nova, em Belo Horizonte. O mapa e os dados que se seguem permitem-nos conhecer um pouco da região de Venda Nova.



FIGURA 12 – Mapa de Belo Horizonte, tendo em destaque a regional Venda Nova.  
Fonte: PNUD, 2009b, *on-line*.

**QUADRO 3**  
**Aspectos geográficos da regional Venda Nova (2009)**

ASPECTOS GEOGRÁFICOS	DIMENSÕES, CIFRAS E PORCENTUAIS
Área	27,80 km <sup>2</sup>
População	242.341 hab.
Densidade	8.717,3 hab./km <sup>2</sup>
Total de domicílios	64.059
Indicadores	
IDH	0,788
Renda per capita	R\$ 268,89
Índice de Gini	0,49
Analfabetismo	5,989 %
Expectativa de vida ao nascer	70,66 anos
Serviços Básicos	
Energia elétrica	99,90 %
Água encanada	98,07 %
Coleta de lixo	99,12 %

Fonte: PNUD, 2009a, *on-line*.

A Escola Estadual Djanira Rodrigues teve início no ano de 1969, primeiramente como Grupo Escolar, denominado Afonso Pena Mascarenhas. Segundo informações, a direção a época matriculou um número de alunos superior à capacidade física. Para suprir essa demanda reprimida, a diretora cedeu um terreno particular de sua posse para construir um prédio.

No início do ano de 1969 a diretoria do Grupo Escolar Afonso Pena Mascarenhas, realizou matrículas de alunos em número desproporcional à capacidade do estabelecimento. Por esta razão, tentando solucionar o problema, ocorreu-lhe a idéia de mandar construir salas de aulas em um lote de sua propriedade onde funcionariam as classes excedentes. (CHIESA et al., 2010, *on-line*).

No ano 1970, novas salas foram construídas, e 530 crianças foram matriculadas. Nesse mesmo ano, o Grupo Escolar Afonso Pena Mascarenhas passou a ser denominado “Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira” em homenagem à mãe da diretora, após uma solicitação à Secretaria Estadual de Educação.

A escola foi fundada por meio do Decreto 12.873, à época, pelo Governador de Estado Israel Pinheiro, em 04 de agosto de 1970. O prédio, com sede própria da Secretária da Educação, foi construído oito anos depois. Em 2009, a escola contava com uma biblioteca, um espaço que é utilizado como área de lazer, espaço de convivência, uma quadra.

No ano 2009, a Escola Djanira Rodrigues de Oliveira possuía um total de 2.164 alunos matriculados. A escola oferta apenas o Ensino Médio, no 3º ano do Ensino Médio, havia 120 alunos matriculados. O número total de professores era 82, sendo 10 de História.

A Escola atende aos alunos residentes no Bairro do Jardim dos Comerciários e, de acordo com os dados disponibilizados pela escola, 90% dos alunos são oriundos de famílias baixa renda. Os alunos participam da gestão escolar, inclusive possuem um blog ([www.escoladjnira.blospot.com](http://www.escoladjnira.blospot.com)) e um jornal informativo.

## 2.2 Sujeitos: professores e alunos

*Porque se chamava moço/ Também se chamava/ estrada/  
Viagem de ventânia/ Nem se lembra se olhou pra trás/ Ao  
primeiro passo, passo, passo/ Passo, passo, passo, passo,  
passo/ Porque se chamavam/ homens/ Também se chamavam  
sonhos/ E sonhos não envelhecem/ Em meio a tantos gases  
lacrimogênicos/ Ficam calmos, calmos, calmos/ E lá se vai  
mais um dia/ E basta contar compasso/ E basta contar  
consigo/ Que a chama não tem pavio/ De tudo se faz canção/  
Há seu coração na curva/ De um rio, rio, rio, rio/ E o rio de  
asfalto e a gente/ Entorna pelas ladeiras/ Entopem o meio-  
fio/ Esquina mais de um milhão/ Quero ver então a gente,  
gente, gente/ E lá se vai mais um dia/ Esquina...mais de  
milhão.*

— LÔ BORGES/ MÁRCIO BORGES/ MILTON NASCIMENTO

### 2.2.1 Professores de História

Investigarmos professores conduz-nos a algumas reflexões, tais como: O que é ser professor? Quais suas matrizes culturais? Seus saberes onde são formados? Quais as concepções teórico-metodológicas que permearam a formação desses sujeitos? Segundo Paim, “[...] outro aspecto que merece relevância em nossos questionamentos são as concepções teórico-metodológicas que embasam os cursos de formação de professores na contemporaneidade, bem como o perfil relativo ao professor a ser formado” (PAIM, 2005, p. 82).

De acordo com essa perspectiva, não pretendemos esgotar tais questões, mas demarcar que, ao identificarmos o professor, todas as reflexões citadas são pertinentes e fazem parte do universo do ser professor, ou seja, é constituinte dessa profissão.

Nessa óptica, temos a concepção de que não existe apenas uma variante para a formação docente, existem vários espaços nesse processo formativo, como a própria instituição escolar, mas também outros pois,

[...] a formação docente é concebida por nós não como etapa da vida escolar com início, meio e fim determinados sujeitos, tempos e lugares, mas se processa ao longo da vida profissional dos sujeitos em múltiplos espaços socioculturais, agências, em diferentes modalidades. (ZAMBONI; FONSECA, 2008, p. 7).

Vários autores já se debruçaram a respeito da temática, assim, estabeleceremos, em nossa reflexão, um diálogo com os autores citados e os dados obtidos nas escolas investigadas.

Ao discorrermos acerca das tendências e concepções da formação docente, apresentaremos cinco modelos, a saber: racionalidade técnica, pesquisadora, reflexiva, intelectual transformadora e autônoma.

Concebemos a formação docente, os saberes e os espaços de formação não como neutros, mas localizados em um contexto, pois possuem seu lugar dinâmicas entre as conjunturas e estruturas, onde se encontram relações de poder, nos discursos de ordem e contra ordem, nas lutas por hegemonia e resistências.

O modelo de formação baseada na racionalidade técnica exclui a possibilidade de as relações pedagógicas confrontarem com a realidade social e suas contradições, bem como as situações do imprevisível. O fazer pedagógico do professor seria uma aplicação direta, rigorosa das técnicas e teorias aprendidas nos cursos de formação, sendo o professor o mero aplicador das teorias aprendidas nos cursos de formação. Mas, ao considerarmos, que as relações, não são neutras o professor pode repensar sua prática, uma vez que é um sujeito e, como tal, sofre e pratica ações, podendo se posicionar em face desse modelo na sua prática cotidiana.

O modelo de formação do professor reflexivo permitiu enfrentar situações imprevisíveis, conforme Nóvoa (1997, p. 27).

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de auto desenvolvimento reflexivo [...] A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Donald Schön, que fundamenta seus estudos em Dewey, a ideia do “aprender fazendo”, *learning by doing*, Schön, descreve que, em diversas profissões, existem desafios a que a técnica prescritiva não responde. O modelo da prática reflexiva sofreu uma ampla disseminação no Brasil. Segundo Pimenta (2002), o termo reflexão passou a ser,

indiscriminadamente, utilizado e, conseqüentemente, banalizado, perdendo o sentido de um conceito que representa um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. Compreendemos que a reflexão deve ser desenvolvida em um determinado contexto político, econômico, cultural. A reflexão pela reflexão, sem uma fundamentação, torna-se inócua.

Dentre os desafios para o desenvolvimento desse modelo se encontram os currículos normativos e a burocracia da instituição escolar. Segundo Schön (1997, p. 87).

O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão — aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos — devem ser olhados como inseparáveis.

A respeito das críticas que se opõem à concepção de formação do professor reflexivo, inclui-se, o modelo de direcionar para fazeres, e reflexões individuais, além de estarem distanciados dos movimentos sociais.

Uma outra tendência da formação de professores é a chamada intelectual transformadora, tendo, em Giroux, pensador do campo da Sociologia do Currículo, uma das principais referências, que discorre acerca do professor ser sujeito, portador de ação e objeto desta, do processo de transformação social, portador de uma função social, comprometido com a possibilidade de tornar a sociedade mais humana, fraterna e justa.

A definição do professor como intelectual transformador permite expressar sua tarefa nos termos do compromisso com um conteúdo muito definido: elaborar tanto as críticas das condições de seu trabalho com uma linguagem de possibilidade que se abra a construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando a seus alunos como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e esperança desenvolvendo assim reflexão sobre sua realidade. (PAIM, 2005, p. 121).

O professor como um pensador, um intelectual voltado para as mudanças; nesse modelo, “[...] há certa semelhança com a proposta de emancipação através da educação defendida por Paulo Freire”, como afirma PAIM (2005, p. 121).

No entanto, existem alguns que apresentam limitações sobre esse modelo tais como a apresentada por Contreras (2002, p. 187):

[...] parece que o processo de emancipação dos professores depende de uma figura de uma “autoridade libertadora”, quer dizer, de alguém (seja uma pessoa, um texto ou uma teoria), que represente o conteúdo dos ideais de liberdade, igualdade e democracia, bem como os modos de razão, que não são formas distorcidas de pensamento.

Na concepção do professor autônomo, as relações pedagógicas são desenvolvidas de forma coletiva, e as disciplinas dialogam entre si, possibilitando ao docente ter consciência e domínio do processo de ensino e aprendizagem, do planejar ao executar, reconhecendo os múltiplos sujeitos do fazer escolar, seu entorno, suas singularidades e especificidades. “O trabalho do professor não pode, portanto, ser compreendido a margem das condições sócio-políticas que dão credibilidade à própria instituição escolar.” (CONTRERAS, 2002, p. 69).

Segundo Paim, quando se considera o professor como dono de seu fazer, autônomo e com um trabalho reconhecido, propõe-se uma mudança nas relações entre a academia e escola, pesquisadores acadêmicos e professores. Não havendo, assim, privilégios, divisões e hierarquias em que a academia produz o conhecimento, e a escola o repassa, transmitindo o ensino que foi pesquisado na academia (PAIM, 2005).

Sendo assim, as críticas opostas à concepção de professor autônomo, a respeito da autonomia ser desenvolvida de forma individual, e que a autonomia da instituição escolar deverá ocorrer simultaneamente à autonomia social.

A educação, como prática da liberdade e com a garantia de posicionamento de todos que formam a instituição escolar, juntamente com as outras instituições, é a maneira que o grupo compreende como a mais viável, apesar de se perceber, conforme nossa leitura, que os modelos e tendências formadoras dialogam no cotidiano do trabalho do professor. Segundo Tardif (2000, p. 209):

Tal como Marx havia enunciado toda práxis social é, de certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real do trabalhador. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho.

A nossa investigação contou com a participação de seis professores, de idades diferentes, formados em momentos de formação diferenciados, construções de saberes e perspectivas distintas acerca da práxis pedagógica. Os professores entrevistados atuam nas escolas escolhidas, em que lecionavam no 3º ano do Ensino Médio no ano 2009. Não nos



preocupamos com o quantitativo em si, mas com a possibilidade dos relatos. São profissionais diversificados em termos de gênero, idade, tempo de formação, pois:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. (TARDIF, 2000, p. 213).

Podemos observar tais distinções nos gráficos a seguir, elaborados a partir dados sobre o perfil dos professores.

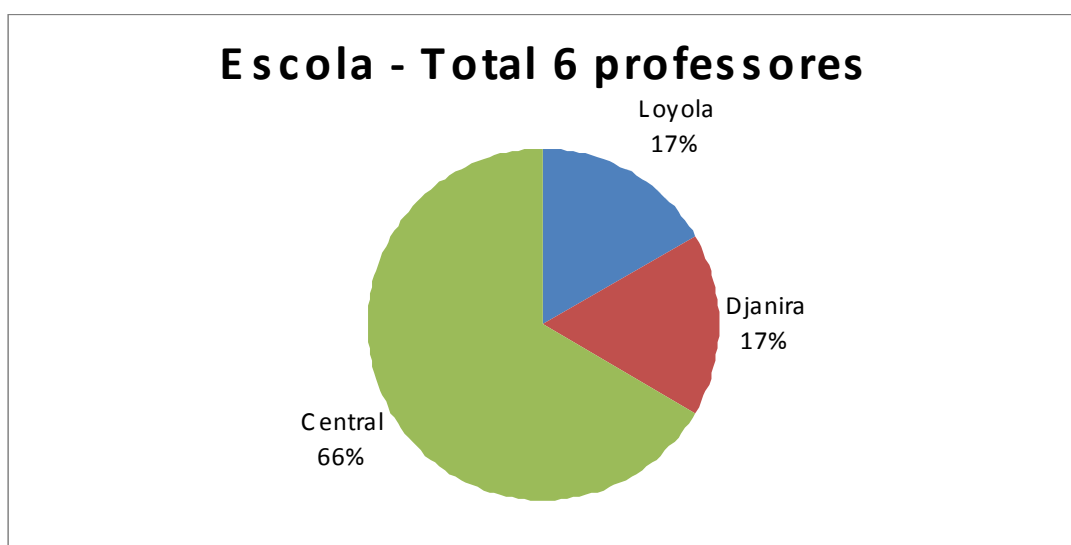


GRÁFICO 1 – Relação do número de professores entrevistados de acordo com sua escola  
Fonte: dados da pesquisa

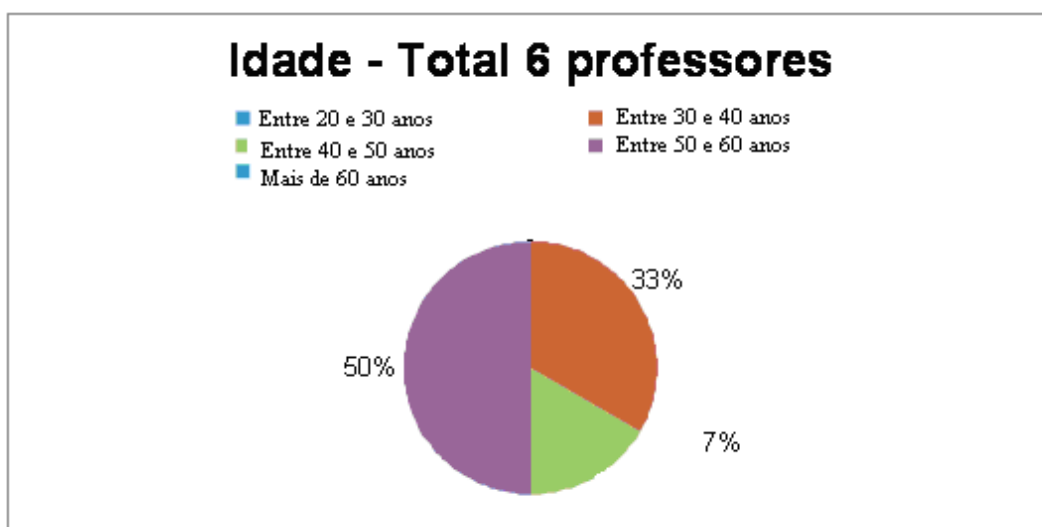


GRÁFICO 2 – Relação do número de professores entrevistados de acordo com a idade  
Fonte: dados da pesquisa

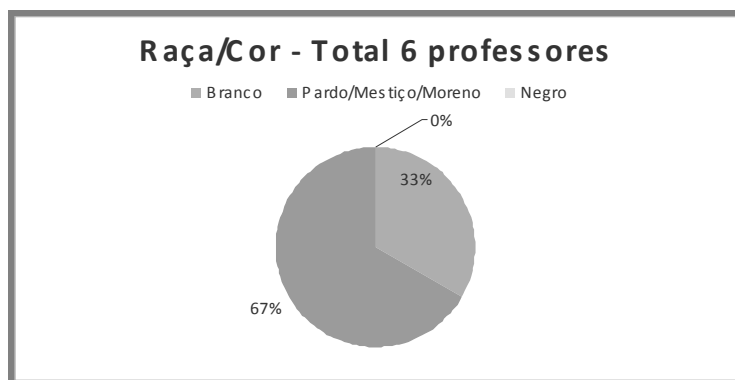


GRÁFICO 3 – Relação do número de professores entrevistados de acordo com a classificação étnica

Fonte: dados da pesquisa

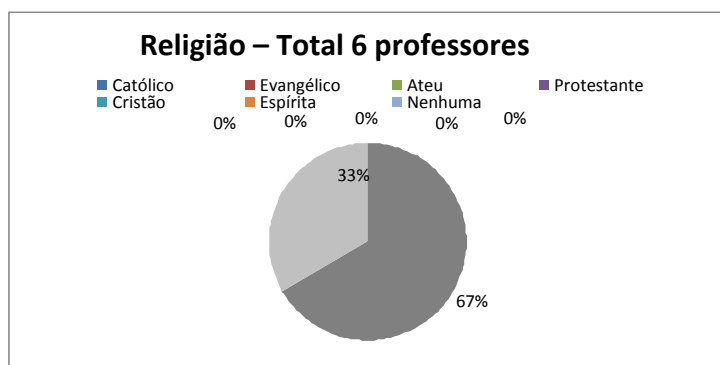


GRÁFICO 4 – Relação do número de professores entrevistados de acordo com a religião que praticam

Fonte: dados da pesquisa

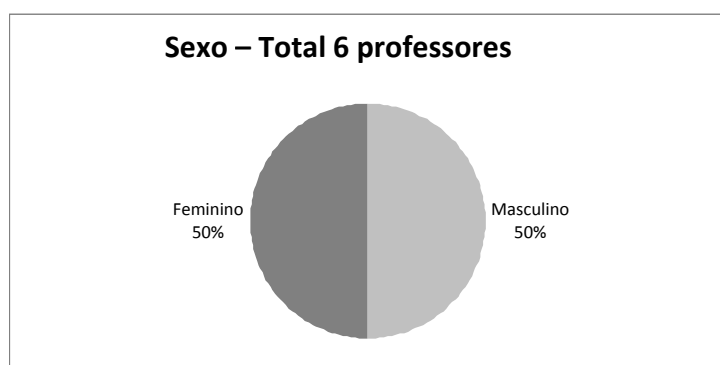


GRÁFICO 5 – Relação do número de professores entrevistados de acordo com o sexo

Fonte: dados da pesquisa

Os professores entrevistados foram selecionados de acordo com a disponibilidade de contribuírem com a nossa investigação. Nos gráficos que apresentamos, ficam evidenciadas as escolas, idades, classificação étnica, religião que praticam e o gênero. No Gráfico 1, registramos a relação do número de professores de acordo com a escola onde lecionam, no total, foram seis professores, sendo quatro atuantes no Colégio Estadual Central, um no Colégio Loyola e um no Colégio Djanira Rodrigues de Oliveira. As idades dos professores variam entre 31 a 59 anos. A relação do número de professores entrevistados, de acordo com a sua classificação étnica, encontram-se no Gráfico 3. Dos seis professores, duas se declararam como morenas, um como negro, outro com mulato e mais um como pardo. Quanto ao gênero dos professores, dos seis, quatro do sexo masculino e duas do sexo feminino.

Nesse sentido, apesar das diferenças existentes entre esses sujeitos, como demonstram os números, há muito em comum entre eles, o ser professor, o pertencer a um determinado grupo de professores de História do Ensino Médio de Escolas de Belo Horizonte, a identidade profissional. Em relação à identidade de professores de História:

O historiador que exerce o trabalho pedagógico é um educador, um profissional docente, cujo ofício consiste no domínio e na transmissão de um conjunto de saberes através de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema de educação escolar. Esse saber docente é, de acordo com a literatura da área, um saber plural, proveniente de diversas fontes. É constituído pelo conhecimento específico da disciplina, no caso, o conhecimento historiográfico, os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, métodos e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência. (FONSECA, 2003, p. 22).

Nesse aspecto, a própria formação acadêmica, os laços com a universidade, o estudo continuado, a religiosidade, a idade, a orientação religiosa, a instituição, se pública ou particular, o gênero, a etnia, são elementos que traduzem também quem são esses professores, “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecidos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Tais identidades são variadas, pois o processo de construção identitária, o sentido de pertença, é localizado individualmente, porém se torna possível tal construção apenas no coletivo. São identidades coletivas que se referem a um grupo específico nesse contexto, as de professores de História do ensino médio. E são também identidades individuais que compõem esse pertencimento.

Desse modo, os entrevistados possuem uma mesma identidade coletiva, a de pertença ao grupo de professores, porém com formações, saberes, leituras de mundo singulares, particulares. Com o objetivo de compreender vestígios das identidades individuais dos participantes da pesquisa propriamente, a respeito do perfil profissional e acadêmico dos professores,<sup>16</sup> perguntamos-lhes sobre a formação inicial, a especialização, a relação com grupos de pesquisa e sobre tempo em que atuam como docente a modalidade de ensino em que se desenvolvem suas atividades docentes na rede pública, municipal, estadual, federal ou particular em que está atuando. Obtivemos algumas respostas dentre elas a de quatro professores:

A minha formação inicial foi em História, na UFRJ, com Pós-Graduação em História do Brasil e História Moderna. Já participei de projetos de formação continuada e de pesquisa, agora, não mais. Atuo como docente há quarenta anos. Estava falando, ainda há pouco, que dia oito de abril fiz quarenta anos como professora na sala de aula. Trabalho atualmente só no ensino médio, terceiro ano, só na rede estadual, pública estadual. (PROFESSORA A, ESCOLA PÚBLICA, 2009).

Formei-me em História na UFMG, cursei Pós-Graduação em História e Arquitetura da Arte na UFMG. Desde 2003, há sete anos, atuo como docente. Participo do Grupo de Pesquisa e estou registrado, vinculado ao grupo coordenado pelas professoras Júlia Sales e Lana Mara Siman. (PROFESSOR B, ESCOLA PÚBLICA, 2009).

Formei na PUC-MG em 2000, não faço parte de nenhum grupo de pesquisa (PROFESSORA E, ESCOLA PÚBLICA, 2009).

Eu me formei acho em que 1984, na antiga FAFI-BH, depois disso, de 1987 até 1989, fiz especialização na PUC no PREPES em História do Brasil. Depois de um tempo, voltei para a UFMG e fiz um mestrado na Faculdade de Educação, na área de História da Educação. Concluí em 2008. Sou professor há vinte cinco anos. Continuo trabalhando no meu grupo de pesquisa da UFMG. Com o que ficou do meu projeto do mestrado, para encaminhar algumas coisas para o Doutorado. Agora mesmo, estou apresentando, um trecho do meu trabalho. Foi como desdobramento para pensar o Doutorado no congresso de História da Educação, que vai ser no Rio de Janeiro. (PROFESSOR F, ESCOLA PARTICULAR, 2009).

As experiências e saberes se diferenciam entre os professores, pois as vivências dos sujeitos são individuais, mas são também coletivas, singulares e plurais, pois se inserem em um grupo profissional com perfil semelhante, que é de professor de História.

A diferenciação fica evidenciada, ao observarmos o perfil profissional e a formação dos professores entrevistados. Todos possuem formação inicial em História e especialização,

---

<sup>16</sup> Os professores colaboradores concordaram com a publicação de seus nomes, no entanto optamos pelo critério da invisibilidade, utilizando letras do alfabeto para identificar suas narrativas.

porém em instituições diferentes. Um professor possui mestrado em Educação. O tempo mínimo de atuação profissional é de sete anos com variações, pois existem professores com mais de trinta cinco anos de docência. Dos docentes entrevistados, dois professores estão ligados a grupos de pesquisa. Dos seis docentes, dois trabalham somente na rede pública, e os demais exercem a docência em escolas públicas e privadas.

Observamos que as características são variadas tanto de gênero, como de tempo de docência, e, com isso, podemos perceber que são múltiplos os sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, bem como são distintos os momentos históricos em que se formaram; um em início de carreira, o professor B, e a professora A, em processo de aposentadoria. Isso nos auxilia na percepção da caracterização desses professores, e também:

[...] podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história da vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, escolhas, contingências e opções com que se depara o indivíduo [...] Isto reconceptualizaria os nossos estudos sobre escolaridade e currículo. (GOODSON, 1992, p. 75).

Nessas circunstâncias, algumas escolhas como a formação inicial e participação de algum projeto de formação continuada são pistas que podem traduzir a relação do professor com o que se produz na academia, bem como a sua práxis pedagógica. Porém os saberes dos professores do ensino médio se constituem e têm especificidades diferentes em relação aos professores universitários, inclusive a própria maneira de produzir conhecimento, pois:

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, utiliza numerosas teorias, numerosas concepções e técnicas, conforme necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os professores universitários. Sua relação com os saberes não se baseia na busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho no trabalho, em função de vários objetivos perseguidos simultaneamente. (TARDIF, 2002, p. 13).

O nosso trabalho tem como centralidade a(s) identidade(s) de América Latina. Portanto, no nosso processo investigativo, preocupamo-nos em caracterizar os docentes, focalizando informações acadêmicas e profissionais, suas vozes, a relação com o ensino e a aprendizagem de América Latina, que analisaremos nos próximos capítulos. Compartilharmos com PAIM (2005): “O Fazer–Professor” que o professor é um sujeito em formação, sendo assim, o processo, o cotidiano o formam com mudanças, reflexões, técnicas que os cercam em

sua práxis pedagógica, pois os seus fazeres e saberes, suas formações e ligações com a academia são múltiplos e constituídos diariamente.

### 2.2.2 *E os alunos, quem são?*

Em nossa investigação, tivemos acesso aos estudantes jovens, do 3ºano do Ensino Médio de Belo Horizonte, alunos das três escolas de nossa investigação: Colégio Estadual Governador Milton Campos – Estadual Central Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira, Colégio Loyola. Para desenvolvermos a problemática, buscaremos identificar os alunos em relação à escola em que estudam, sobre quem são os alunos, bem como o turno, a idade, etnia, a religião, o gênero, se trabalham ou não, dialogando com alguns autores que refletem sobre a temática. A análise sobre quem são esses sujeitos e o seu pertencimento requer refletir sobre a questão da identidade, são jovens e com uma multiplicidade de variantes, e mesmo sendo evidenciada a pertença em determinados grupos, inexistente a possibilidade de fechar um conceito monolítico, conforme Bauman (2005, p. 26):

A idéia de “identidade” nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “dever” e o “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela idéia — recriar a realidade à semelhança da ideia.

Nesse propósito, pretendemos caracterizar esses jovens a partir de suas próprias vozes. Os gráficos que construímos visam a uma melhor visualização por meio das entrevistas concedidas a nós pelos estudantes. No total, foram vinte quatro alunos, sendo no Colégio Estadual Central, nove alunos; na Escola Djanira Rodrigues de Oliveira, dez alunos, e no Colégio Loyola, foram cinco alunos. A caracterização desses estudantes e quais são as escolas, são apresentadas nos gráficos a seguir:

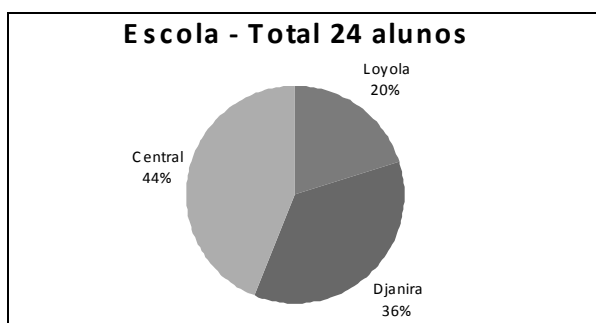


GRÁFICO 6 – Percentual de alunos entrevistados de cada uma das escolas

Fonte: dados da pesquisa.

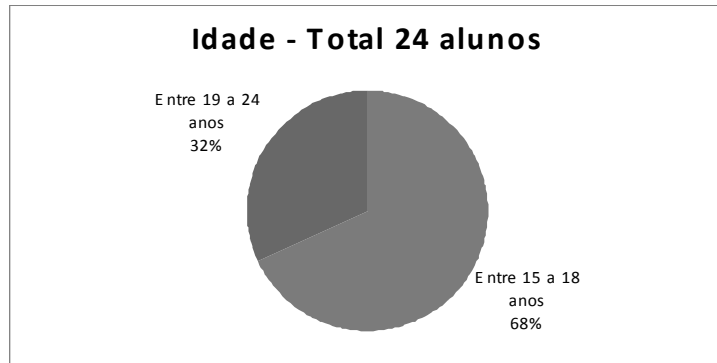


GRÁFICO 7 – Número de alunos entrevistados de acordo com idade  
 Fonte: dados da pesquisa

Vinte e quatro alunos foram entrevistados, a saber: no Estadual Central, nove alunos; na Escola Djanira Rodrigues de Oliveira, dez alunos; e no Colégio Loyola foram cinco alunos. A variação do número de alunos participantes desta investigação, de cada escola, foi devido à disponibilidade das escolas.

Em relação a idade dos jovens entrevistados no Colégio Loyola, um possuía dezoito anos, os demais, dezessete anos. Isso denota que se enquadram na faixa etária regular para o 3ºano do Ensino Médio. Nesse grupo, a idade é praticamente homogênea. No Colégio Estadual Governador Milton Campos — Estadual Central, ocorreu uma variação etária; dois alunos contavam dezesseis anos, três alunos com dezenove anos e quatro com dezessete anos; e na Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira, as idades também são distintas três com dezessete anos, quatro alunos com dezoito anos e dois com dezenove anos.

Os dados indicam que os alunos da Escola Pública não vivenciaram os tempos educacionais considerados adequados para a série, pois há variedades de idade na mesma série. Ao contrário, há alunos da escola particular com uma variação mínima na relação série/idade.

Todos os estudantes são jovens. O que significa ser jovem? Sobre o conceito de juventude, Sposito (1997) afirma que existe uma variação da categorização do ser jovem, porém a passagem da infância para a fase adulta é o marcador nos estudos acerca da juventude.

Embora ocorra um reconhecimento tácito na maior parte das análises em torno da condição de transitoriedade como elemento importante para a definição de jovem — transição da heteronomia da criança para a autonomia do adulto — o modo como se dá essa passagem, sua duração e características têm variado nos processos concretos e formas de abordagens dos estudos que tradicionalmente se dedicam ao tema. (SPOSITO, 1997, p. 38).

Na análise da situação dos jovens brasileiros:

É necessário salientar que, ao refletir sobre os jovens, estou considerando uma parcela da juventude brasileira que, maioritariamente, frequenta as escolas públicas e é formada por jovens pobres que vivem nas periferias dos grandes centros urbanos marcados por um contexto de desigualdade social. Porém, mesmo se tratando de uma realidade específica, não significa que as questões e desafios com os quais esses jovens se debatem não espelhem de alguma maneira aqueles vivenciados por jovens de outros grupos sociais. Não podemos nos esquecer de que, no contexto de uma sociedade cada vez mais globalizada, muitos dos desafios vivenciados pelos jovens pobres ultrapassam as barreiras de classe, podendo, assim, trazer contribuições para uma compreensão mais ampla da relação da juventude com a escola. (DAYRELL, 2007b, p. 40).

Nos gráficos a seguir, são apresentados dados relativos aos jovens belo-horizontinos, estudantes do Ensino Médio de duas escolas da rede pública e uma da rede particular de ensino, portanto, jovens inseridos em um grande centro urbano, no contexto da globalização ano 2009. A investigação ocorreu numa região periférica da cidade, onde a concentração dos jovens é das camadas de baixa e média renda e de trabalhadores, e em uma escola privada, localizada na região central, frequentada por alunos não trabalhadores, oriundos das classes alta, média alta. Questões relativas à classificação étnica, à religião, ao gênero, ao turno em que estudam são contempladas. Os gráficos foram elaborados com base nas entrevistas feitas com os alunos.

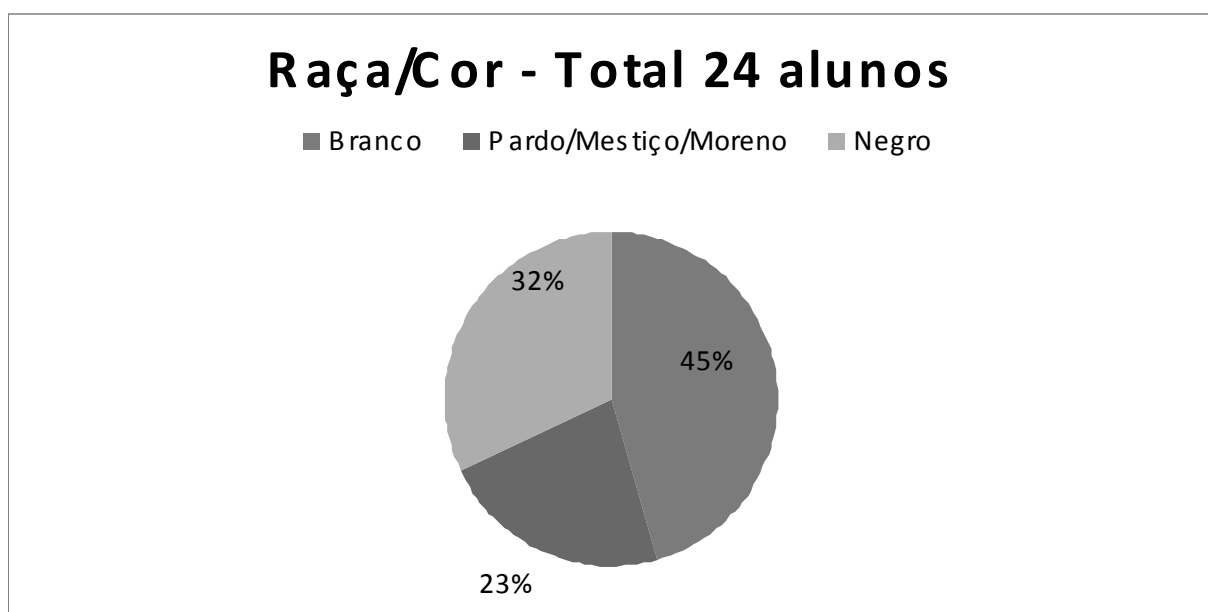


GRÁFICO 8 – Relação do número de alunos entrevistados de acordo com sua classificação étnica  
Fonte: dados da pesquisa



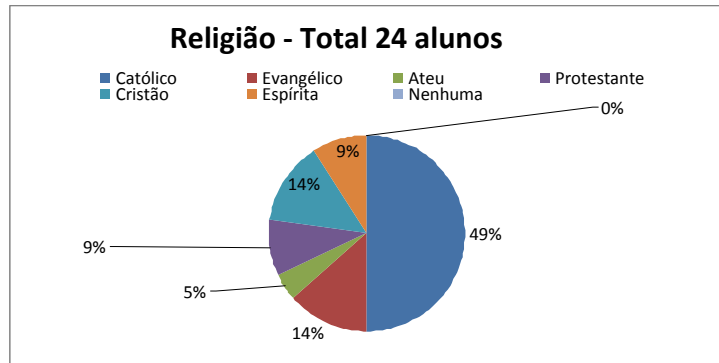


GRÁFICO 9 – Relação do número de alunos entrevistados de acordo com a religião ao qual pertencem  
 Fonte: dados da pesquisa

Todos os alunos investigados do Colégio Loyola responderam ser brancos. Na Escola Djanira Rodrigues de Oliveira e na Escola Estadual Governador Milton Campos os alunos se declararam como brancos, pardos, mestiços, morenos e negros.

O Colégio Loyola conta com a maioria absoluta de estudantes que nos disseram ser católicos e nas Escolas Estaduais encontramos alunos que praticam distintas religiões, incluindo um aluno que se declarou ateu. Observamos que as escolas públicas, espaços laicos, favorecem a diversificação e manifestação religiosa, pois do total de 14% de evangélicos, oito alunos, desses, sete são da Escola Djanira Rodrigues de Oliveira.

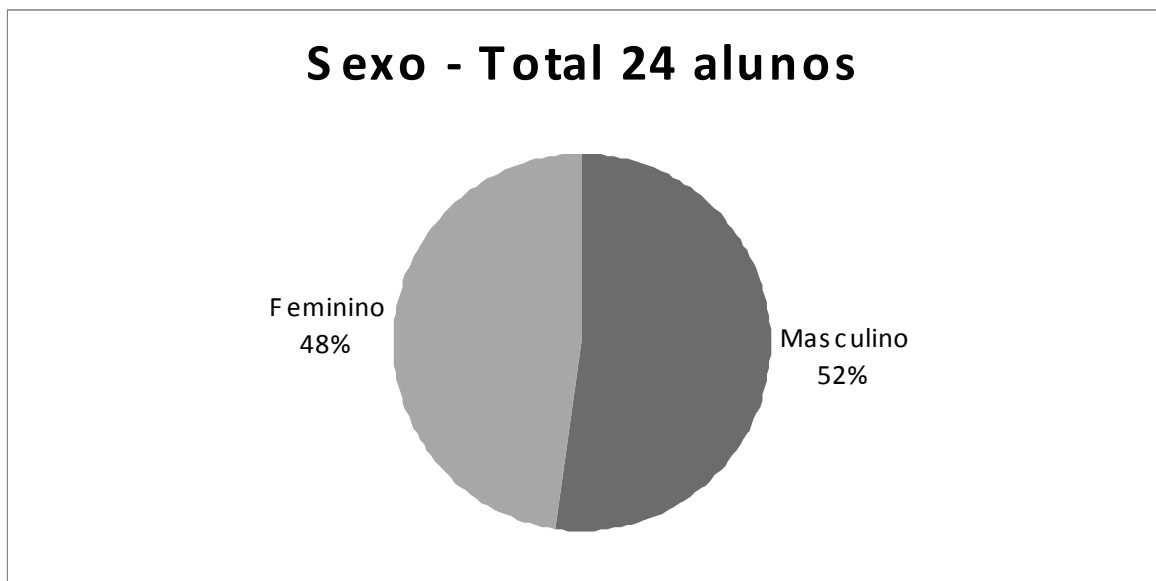


GRÁFICO 10 – Relação do número de alunos entrevistados de acordo com o sexo  
 Fonte: dados da pesquisa

Apesar de não termos estabelecido a priori a questão que determina o gênero, apenas sugerimos aos professores que fossem indicados alunos e alunas, ocorreu de investigarmos o mesmo número de alunos e alunas na mesma proporção. Os alunos trabalhadores são das escolas públicas, sendo que, no Colégio Loyola, nenhum estudante trabalhava.

O turno integral, que funde o 3º ano do ensino médio juntamente com a preparação para os exames de acesso ao ensino superior, é ofertado apenas pelo Colégio Loyola. Os alunos entrevistados na Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira frequentavam o noturno, e os do Colégio Governador Milton Campos o do turno manhã. Essa variação de turnos das escolas públicas se deu em função da disponibilidade das escolas com relação a nossa pesquisa.

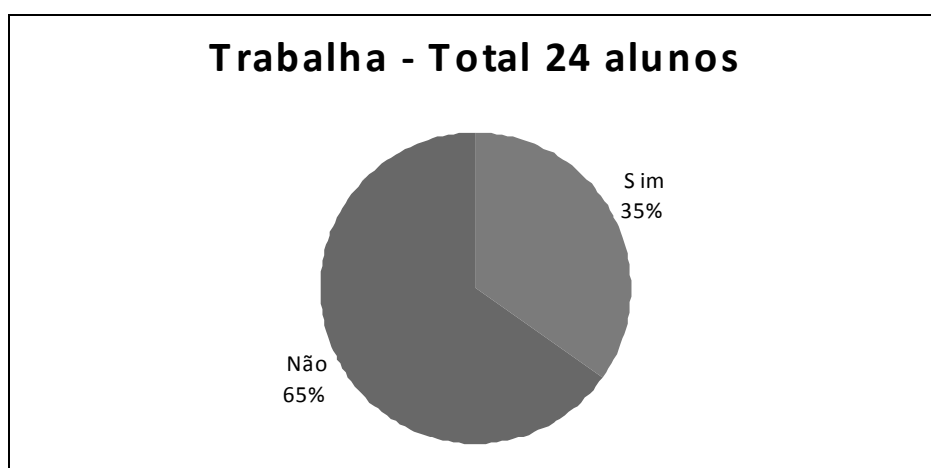


GRÁFICO 11: Relação do número de alunos entrevistados de acordo com sua ocupação  
Fonte: dados da pesquisa

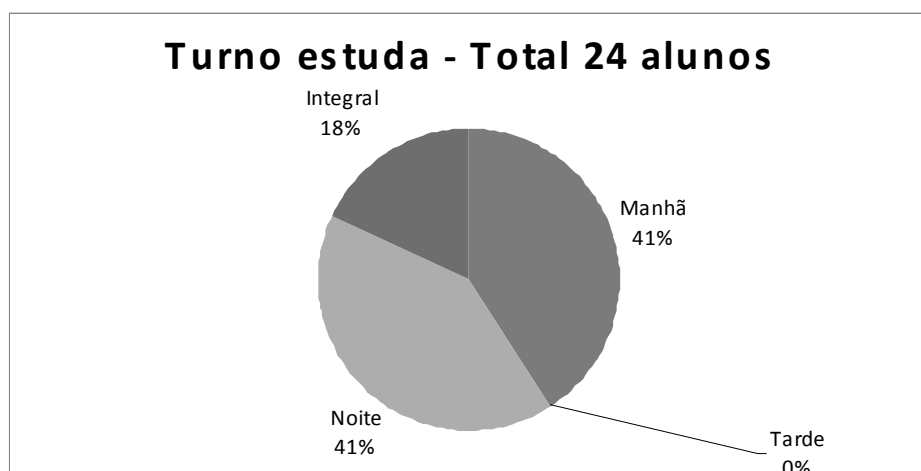


GRÁFICO 12 – Relação do número de alunos entrevistados com o turno que estudam  
Fonte: dados da pesquisa

Os jovens investigados estão situados em uma mesma cidade, com as contradições inerentes ao sistema capitalista e à organização escolar, apesar do avanço das políticas públicas que visam ao acesso e permanência dos jovens no processo educacional, ainda existem fatores divergentes significativos. Trata-se, pois, de “juventudes”, como observa Novaes (2004, p. 46–7):

Biologicamente mais predisposto à vida, tem o gosto da aventura, tem maior curiosidade pelo novo. Em consequência, tem um lado propenso ao revolucionário. Entretanto, se pensarmos um pouco nos aspectos históricos e temporais, percebemos que existem várias juventudes que convivem num mesmo tempo, no mesmo tempo, no mesmo espaço social. Isto é, quando falamos em juventude, muitas vezes o fazemos como se houvesse um ciclo natural e universal da vida. Fala-se como se em todas as sociedades as etapas da vida — infância, adolescência, juventude, maturidade — fossem bem demarcadas e da mesma maneira. Porém, além do fato de a idéia de “etapas da vida” ser uma produção de um processo histórico, há diferenças entre jovens que são contemporâneos e vivem em uma mesma sociedade. Entre os jovens brasileiros há diferenças muito importantes em decorrência do pertencimento a classes sociais distintas, das relações de gênero, de estilos de vida, de local em que se habita, e outras diferenças tantas que nos levam a pensar até que a idéia de “juventude” é uma palavra vazia. De fato, o termo por si só não designa uma problemática comum a todos que se encontram com a mesma idade biológica. O lugar social que pessoas jovens ocupam na sociedade influi, portanto, nas maneiras como elas são ou não pensadas como jovens.

Foram entrevistados vinte e quatro jovens cujo perfil é compreendido, por nós, como juventudes variadas, pois existem diferenças e desigualdades entre eles; nove alunos do Colégio Estadual Central, dez da Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira e cinco do Colégio Loyola.

Sobre a existência de diferenças e similitudes dos alunos entrevistados, observamos no Colégio Loyola, apenas um possui dezoito anos e os demais dezessete; no colégio Estadual Central, ocorre uma variação etária: dois alunos com dezesseis anos, três alunos com dezenove anos e quatro com dezessete anos; já na escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira, as idades também são distintas: três com dezessete anos, quatro alunos com dezoito anos, dois com dezenove anos.

Com relação à classificação étnica, todos os cinco alunos do Colégio Loyola, em seus relatos, responderam ser brancos; na Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira, dos dez alunos, sete se declaram negros, dois pardos e um moreno; e no Colégio Estadual Central, os nove, se classificam como: seis brancos, três pardos.

O perfil religioso dos jovens do Colégio Loyola conta com a maioria absoluta de católicos, ou seja, cinco; na Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira, sete declarados evangélicos e três católicos: no Colégio Estadual Central dos nove alunos, um se revela ateu, quatro católicos, três espíritas e um evangélico.

Sobre o gênero, dos vinte quatro alunos, doze são mulheres e doze homens. No Colégio Loyola, duas mulheres, três homens; Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira, mulheres foram cinco e homens cinco; no Colégio Estadual Central, quatro mulheres e cinco homens.

As desigualdades mostram-se evidentes ao observamos que os alunos das escolas públicas se inserem no mundo do trabalho antes de finalizar o ensino médio. Pensamos que algumas problemáticas podem emergir da inserção desses estudantes no mundo do trabalho pode ser que esse jovem estudante trabalhador dialogue com as relações laborais (res)significando seus saberes via experiências adotadas. Ou pode sua inserção como jovem trabalhador limite as suas atividades estudantis, bem como, dificulte o prosseguimento de seus estudos.

No Colégio Loyola, inexistem alunos trabalhadores; na Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira, quatro dos dez alunos são trabalhadores; no Colégio Estadual Central, quatro alunos são trabalhadores no total de nove. Compartilharmos com os estudos de Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, *Saberes e práticas de ensino de História em escolas rurais*, 2007 e Jacqueline Aparecida Mendonça, *A construção do pensamento histórico e das identidades juvenis: um estudo com jovens de oitava série do ensino fundamental*, 2008, sobre juventude e nos estudos de Dayrell (2007a, p. 1.122):

Dessa forma, a relação dos jovens pobres com a escola expressa uma nova forma de desigualdade social, que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação. Neste caso, a sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de vivenciarem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para a sua subjetivação.

Sendo assim, observamos alguns aspectos da “condição juvenil” dos entrevistados. Conforme Dayrell (2007a, p. 1.108) “condição juvenil”:

Optamos por trabalhar com a idéia de “condição juvenil” por considerá-la mais adequada aos objetivos dessa discussão. Do latim, *conditio* refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais — classe, gênero, etnia etc.

Podemos observar a multiplicidade dos sujeitos professores e alunos, as diferenças de gênero, raça, concepções religiosas, formações e de redes de ensino particulares e públicas, de ensinamentos católicos e laicos. Percebemos, também, as desigualdades regionais em relação ao nível de desenvolvimento econômico, da inserção no mundo do trabalho e observamos que a rede pública de ensino ainda é um espaço de convergência dos múltiplos sujeitos sociais que compõem os sujeitos estudantes com uma maior abrangência e diversidade. Logo, compartilhamos com Fonseca e Silva (2007, p. 47) “O respeito à diferença não pode significar o massacre ou omissão perante as profundas desigualdades sociais e econômicas existentes no Brasil”, pois a diferença é algo inerente ao ser humano, porém a desigualdade é socialmente construída, inexistindo a perspectiva de naturalização desse processo, ou seja, o que se nomeia como diferente é distinto do adjetivo desigual. Portanto, ao refletirmos sobre os lugares e o concebê-los como uma interseção entre os sujeitos e a (s) identidade(s), o lugar da nossa pesquisa foi a cidade de Belo Horizonte e as escolas, e os sujeitos foram os professores e os alunos.

Belo Horizonte, em sua gênese, é uma cidade planejada, projetada intencionalmente, para ser a capital do Estado. Excludente fundamentada nos moldes do positivismo: “ordem e progresso”. Ao longo dos anos cidade, se reconfigurou, expandindo seus limites e no final do século XX e início do século XXI, observamos que, apesar da contradição, da desigualdade, alguns avanços, no que diz respeito às políticas públicas direcionadas para as regiões periféricas e as camadas de baixa e média renda foram desenvolvidos.

Em nossa pesquisa, descrevemos as três escolas investigadas: Escola Estadual Governador Milton Campos — Estadual Central; Colégio Loyola; Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira. Apresentamos os históricos, a estrutura física e a localização geográfica das três escolas e os sujeitos da investigação. Nesse sentido, como sujeitos da investigação, tivemos os professores de História e os alunos. Os professores de História se formaram em múltiplos espaços, assim como seus saberes são múltiplos. A nossa pesquisa contou com a participação de seis professores de História que lecionam no 3º ano do Ensino Médio, que atuam nas escolas eleitas, percebemos que apesar de formações, perfis, orientações religiosas, idades, diferentes são identidades distintas, mas igualmente identidades semelhantes a medida que a pertença os encontra em um grupo.

Como sujeitos, os jovens investigados localizados em uma mesma etapa de ensino na mesma cidade e em três escolas diferentes, inseridos nas contradições próprias ao sistema capitalista, observamos esses sujeitos como “juventudes”. Logo, os lugares, os sujeitos e as identidades mantêm suas singularidades em meio ao coletivo na dinâmica da sociedade globalizante e múltipla.

### Capítulo 3

## A AMÉRICA LATINA NA PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: SABERES E PRÁTICAS

No terceiro capítulo, analisaremos a produção didática pedagógica, os saberes e as práticas pedagógicas no ensino de História América Latina, nas vozes de professores e alunos do ensino médio de escolas de Belo Horizonte (Minas Gerais). Empregaremos para essa análise, os materiais didáticos, bem como os planos de ensino dos professores, adotados pelas escolas e as narrativas dos sujeitos da pesquisa.

Lançaremos mão, também, de textos oficiais produzidos pelo MEC e a SEE-MG os livros didáticos sugeridos pelas escolas. Para tanto, investigaremos o lugar do Ensino Médio e também como, nas escolas, os materiais didático-pedagógicos (livros-didáticos, programas oficiais para o ensino de História, planos de ensino dos professores) abordam a temática América Latina.

No que diz respeito às narrativas dos professores e alunos serão diluídas ao longo do capítulo. Utilizaremos as questões aplicadas no nosso instrumento de pesquisa aos professores acerca da prática pedagógica sobre o ensino e a aprendizagem de História da América no nível médio, a saber: O que você pensa do atual ensino de América Latina? Muitos alunos que estão encerrando o ensino Médio passarão por avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os Vestibulares e outros programas de acesso ao ensino superior? Como estes programas abordam a questão da América Latina? Esta temática é avaliada? Você sabe me dizer como? Qual a sua opinião sobre os currículos de História para o ensino Médio? Comente os PCNS e os Programas de Minas Gerais. Quais os materiais, as fontes que você recorre para ensinar América Latina? Utiliza livro didático nas suas atividades de docência? Sim? Não? Qual a sua opinião sobre o livro adotado pela escola? Por que foi escolhido? Como os autores abordam a questão da identidade latino-americana? Em sua opinião, qual o lugar, o papel e a importância do ensino e da aprendizagem da História da América Latina no currículo?

Os relatos pertinentes aos alunos são: Na sua trajetória escolar, na disciplina de História, você teve oportunidade de estudar sobre a América Latina? Em sua opinião, qual o lugar, o papel e a importância da aprendizagem da História da América Latina no currículo? O estudo de História na escola se dá através de qual instrumento didático? Livro didático? Apostilas? Mídia eletrônica (CD-ROM, internet, etc.).

Nesse sentido, as seguintes questões sobre os materiais didáticos pedagógicos: O conteúdo de História da América, em específico, da América Latina, consta nos manuais didáticos usados no Ensino Médio da educação escolar? Estão implícitos ou explícitos? Como são abordados?

Assim, refletir e analisar os limites e possibilidades do ensino de História da América na cultura escolar, elegendo a escola como *locus de re* (invenção) de práticas e saberes” (DIAS, 2006, p. 78), foi nossa intenção dessa maneira compreendemos a escola como o território que, dentro dos seus limites, também é produtora dos saberes do ensino de História da América na cultura escolar, pretendemos, ao termos acesso às vozes dos professores e alunos, bem como à produção didática pedagógica aos saberes e às práticas pedagógicas, analisar o ensino de História América Latina.

### **3.1 O lugar do ensino médio na educação brasileira: um breve histórico**

Quando falamos em lugar, pensamos o ensino médio como o *locus* da nossa pesquisa no contexto histórico da educação brasileira. Para tanto, fizemos uma breve revisão de como se configurou o ensino médio no Brasil. Escolhemos como base de nossa análise alguns marcos legais federais, mais especificamente, após os anos de 1930. O ensino médio, no Brasil, é um território e, como tal um espaço de disputa hegemônica, conforme Küenster (2000, p. 13):

[...] a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambigüidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

A formação dicotômica se apresenta como objetivo de preparação, por um lado, o para o ingresso imediato no mundo do trabalho, com base nas condições produtivas, e via formação de saberes e competências no Ensino Médio para atender a demanda do mercado. Por outro, visa também à preparação para o Ensino Superior com um ensino propedêutico para a inserção na universidade, desenvolvendo saberes “adequados e necessários” para os exames que permitem o acesso à educação superior.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, foi nomeado, à época, presidente Getúlio Vargas, o político mineiro Francisco Campos para Ministro da Educação e Saúde Pública. Logo em seguida, o referido ministro promulgou vários decretos, dentre eles, o da reestruturação do ensino secundário: “A reforma do ensino secundário foi proposta, primeiramente, através do Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931” (ROMANELLI, 1993, p. 134).

No Capítulo I do Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, no que diz respeito aos cursos, ficou estabelecido que:

#### CAPÍTULO I

##### Dos cursos

Art: 1º O ensino secundário oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial.

Art: 2º O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar.

Art: 3º Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª série: Português — Francês — História da civilização — Geografia — Matemática — Ciências físicas e naturais — Desenho — Música (canto orfeônico). 2ª série: Português — Francês — Inglês — História da civilização — Geografia — Matemática — Ciências físicas e naturais — Desenho — Música (canto orfeônico). 3ª série: Português — Francês — Inglês — História da civilização — Geografia — Matemática — Física — Química — História natural — Desenho — Música (canto orfeônico).

4ª série: Português — Francês — Inglês — Latim — Alemão (facultativo) — História da civilização — Geografia — Matemática — Física — Química — História Natural — Desenho. 5ª série: Português — Latim — Alemão (facultativo) — História da civilização — Geografia — Matemática — Física — Química — História natural — Desenho.

Art. 4º O curso complementar, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e compreenderá as seguintes matérias: Alemão ou Inglês. Latim, Literatura, Geografia, Geofísica a Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História natural, Biologia Geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho. (BRASIL, 1931).

Por meio deste Decreto, o Ensino Secundário foi dividido em fundamental, cinco anos, e complementar, dois anos. Isto corresponde, em 2011, a uma parte do ensino fundamental e ao ensino médio. O Decreto tornou essa formação pré-requisito essa para a inserção no Ensino Superior, delineando, assim, o marcador de uma etapa preparatória, direcionada ao Ensino Superior. “Trata-se, como se vê, de um curso secundário que procurou



dar, em seu ciclo fundamental, formação básica geral, e, em seu ciclo completar, buscou estruturar-se como curso propedêutico.” (ROMANELLI, 1993, p. 134).

As denominadas Leis Orgânicas de Ensino posteriores foram reformas educacionais ocorridas sob o comando do Ministro da Educação e Saúde Pública Gustavo Capanema, “também conhecidas com a “Reforma Capanema”, implantadas por meio de Decretos-Leis baixados entre 1942 e 1946” (SAVIANI, 1997, p. 10).

Tais reformas desdobraram-se, também, na reconfiguração do Ensino Secundário:

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências. (BRASIL, 1942).

O ensino secundário passou a ser ministrado em sete anos, sendo quatro anos do ginásial e três do curso colegial, dividido em Clássico ou Científico, porém com a “[...] ausência substancial entre os dois cursos: o clássico e o científico” (ROMANELLI, 1993, p. 158). A etapa de ensino designado “colegial” era correspondente ao que, hoje, chamamos de “ensino médio”.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário regulamentada pelo Decreto-Lei 4244 determinava as finalidades do ensino secundário:

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942).

A finalidade do ensino secundário se expressava na formação da personalidade e na formação espiritual, dos adolescentes. Destacava-se a consciência humanística e patriota, preceitos coerentes com o Estado autoritário do governo do Presidente Getúlio Vargas.

A política educacional visava à formação de quadros a serem absorvidos pelas indústrias e pelo comércio, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial em 1942, e no ano de 1946, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Como informa SAVIANI (1997, p. 10), foi:

[...] criado nesse mesmo ano através Decreto-Lei nº 4.048 de 22.01.42 o SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, colocando sob o controle da Confederação Nacional da Indústria (CNI), entidade representativa do empresariado industrial. Em 1943 foi a vez da lei orgânica do ensino comercial (Decreto-Lei nº 6.141 de 28.12.43). E em 1946, portanto após a queda do Estado Novo foram decretadas as leis orgânicas do ensino agrícola (Decreto-Lei nº 9.613 de 20.08.46), [...] tendo sido ainda criado o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Decreto-Lei nº 8.621 e 8.622 de 10.01.46) que, a exemplo do SENAI, foi também colocado sob o controle do empresariado correspondente.

Nessa perspectiva, ficou definida a dicotomia na estrutura educacional e seus objetivos na divisão social. O ensino colegial se apresentava de maneira dual, “[...] que separa a educação escolar das elites educacionais da educação escolar das camadas populares” (ROMANELLI, 1993, p. 169). Uma voltada para a formação de futuros dirigentes nacionais, bacharéis, médicos, que seria o ensino propedêutico, dividido em primário e secundário e a outra para as camadas sociais de baixa renda, o ensino técnico-profissional: industrial, comercial, normal e agrícola, para atender à demanda produtiva naquele contexto.

Nos anos 1940 e 1950, ocorreram alterações direcionadas para o ensino secundário. De acordo com Veiga (2006, p. 293):

[...] em 1946 foi criada a Diretoria de Ensino Secundário [...] Houve ainda realizações quanto ao provimento de recursos financeiros, como foi o caso da instituição, em 1953, da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino secundário (Cades), com fundo financeiro especial [...] Uma lei de 1954 regulamentou o Fundo Nacional do Ensino Médio.

Uma nova organização do Ensino Secundário iria se apresentar com a LDB 4024/61. No Capítulo I, sobre o Ensino Médio, determinava: “Art: 34”. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, Ministério da Educação, 1971).

No que diz respeito ao currículo do ensino secundário, a LDB 4024/61 estabelecia:

## CAPÍTULO II

### Do Ensino Secundário

Art: 44. O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos.

§ 1º O ciclo ginásial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo.

§ 2º Entre as disciplinas e práticas educativas de carácter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais. (BRASIL, 1971).

Dessa maneira, o colegial passou ter a duração de três anos, incluindo o ensino técnico profissional e o ensino secundário. Ou seja, o ensino técnico se incorporava na organização regular de ensino.

Uma década após a LDB 4024/61, seria novamente reorganizado o Ensino Médio, quando foi instituído o ensino de 1º e 2º graus, por meio da Lei nº 5692/71, que determinava o Ensino Secundário como profissionalizante.

De acordo com essa perspectiva no contexto educacional tecnoburocrático da Ditadura Militar o que se pretendia era uma formação mais rápida para atender às demandas do trabalho. Porém essa organização sofreu resistência de vários setores por meio do Parecer N.º 45/72, restabelecendo a dualidade formação geral e profissional nível 2º Grau, de acordo com princípio do Regime: “segurança nacional e desenvolvimento econômico”.

A LDB de 1996 trouxe novas mudanças, principalmente na organização curricular. O ensino de 2º grau passou a ser denominado Ensino Médio, com avanços significativos na sua conformação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram elaboradas de acordo com o prescrito na LDB de 1996, baseadas nos princípios democráticos do país e nas especificidades regionais da organização curricular, orientadas mais pelos princípios de competências e habilidades do que pelos conteúdos de maneira determinista e factual.

Com as novas diretrizes do ensino médio, as disciplinas deveriam se organizar em dois grupos, a saber: uma base comum e outra base diversificada, incluindo três áreas do conhecimento: “Linguagem e Código”, “Ciências da Natureza e Matemática” e “Ciências Humanas”. Essas comporiam a base comum com 75% da carga horária as outras constituiriam a parte diversificada.

A LDB 9.394/96 previa o Ensino Médio como a etapa final da educação básica, que passava a ter a característica de terminalidade, pois o Ensino Médio não seria um espaço de

formação técnica, podendo esta acontecer de maneira simultânea à formação ou no chamado de Pós-Médio.

De acordo com essa perspectiva, a educação profissional foi reconfigurada por meio do Decreto nº. 5.154, de 23 de Julho de 2004:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I – formação inicial e continuada de trabalhadores; II – educação profissional técnica de nível médio; e III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas: I – organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; II – articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia (BRASIL, 2004).

Portanto, o Ensino Médio no Brasil se caracteriza como um espaço intermediário entre o nível fundamental e superior. Historicamente sujeito a inúmeras mudanças, discussões e revisões dos marcos legais, e tem, na sua materialidade, a própria estrutura da organização social fragmentada e desigual. O que observamos nas mudanças e continuidades no campo da legislação para o Ensino Médio brasileiro é que ora se acena no sentido de superar um modelo de ensino voltado para atender às forças produtivas, mercado de trabalho, ora para estabelecer saberes e espaços próprios para um ensino propedêutico, preparatório visando o acesso ao Ensino Superior e ora para superar essa dicotomia e até mesmo como possibilidade de diálogo entre essas duas vertentes, de forma contraditória, tensionada, dialética.

### 3.1.1 *O lugar do Ensino Médio em Minas Gerais no Século XXI*

Delimitamos o início do século XXI para analisarmos o lugar do ensino médio no estado de Minas Gerais por ser o período em que se situa nossa investigação. Ao iniciarmos o nosso estudo acerca do Ensino Médio no estado de Minas Gerais, uma notícia nos chamou a atenção em 08/04/2009: a reportagem, cujo título é: “MG muda currículo do ensino médio e provoca polêmica”, dos jornalistas Breno Costa e Afonso Bentes, da Agência Folha em Belo Horizonte e da *Folha de S. Paulo*. As mudanças no currículo do ensino médio brasileiro são relevantes e nos permitem delinear os contornos que vem sendo definidos e podem vir a ser para o ensino médio no Estado de Minas Gerais. Como situa a reportagem, desde o início do ano letivo de 2009, por determinação da SEE-MG, nos dois últimos anos do Ensino Médio,

os estudantes passaram a escolher a sua formação por área específica: humanas, exatas ou biológicas. Veja o que diz a matéria:

Alunos do 2º ano do ensino médio de Minas têm agora de optar por uma área específica (humanas, exatas ou biológicas) para seguir até o fim do antigo colegial. A medida do governo Aécio Neves (PSDB) está em vigor desde o início do ano. Há 200 mil matriculados nessa série em toda a rede estadual. O número de aulas continua o mesmo. O que muda é que, se o aluno escolhe humanas, passa a não ter mais aulas de biologia, química e física nos dois últimos anos do ensino médio. Já o que opta por exatas e biológicas deixa de ter aulas de história, geografia e língua estrangeira. (BENTES; COSTA, 2009, *on-line*).

A carga horária por disciplina não sofreu alterações. Porém, a mudança incidiu nas escolhas por área. Se o estudante optar por “Humanas” às aulas de Biologia, Física e Química compõe a grade curricular. A mesma lógica ocorre se o estudante eleger as outras áreas. Dessa forma o que não irá compor a grande curricular serão as disciplinas de Língua Estrangeira, Geografia e a História. O critério para opção é para o estudante que possuir um rendimento de “70% em todas as disciplinas obrigatórias do 1º ano do ensino médio” (BENTES; COSTA, 2009). Caso contrário: “A direção da Escola definirá a área para quem entrar no 2º ano após passar por recuperação em alguma disciplina” (BENTES; COSTA, 2009, *on-line*).

Como foi divulgado amplamente na imprensa brasileira, o governo de Minas Gerais passa a regulamentar a organização curricular do Ensino Médio através da resolução SEE n.º 1255, de 19 de dezembro de 2008, que prevê o seguinte:

**RESOLVE:**

Art. 1º O art. 3º da Resolução SEE nº 1025, de 26 de dezembro de 2007, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 3º A nova organização curricular do ensino médio apresenta uma estrutura comum a todas as alternativas de ensino, observando-se as seguintes características: I – no 1º ano, obrigatoriedade do ensino dos Conteúdos Básicos Comuns – CBC, definidos pela Resolução SEE nº 666, de 08 de abril de 2005, acrescido de uma Língua Estrangeira Moderna, de Sociologia e de Filosofia conforme especificado no ANEXO II desta Resolução; II – no 2º ano, organização, por opção da escola, de Ênfases Curriculares em áreas de conhecimento conforme especificado no ANEXO III desta Resolução, com aprofundamento no ensino dos CBC; III – no 3º ano do ensino médio regular, organização, por opção da escola, de Ênfases Curriculares visando o aprofundamento de estudos em áreas específicas de conhecimento, conforme especificado no ANEXO IV, desta Resolução; IV – obrigatoriedade de inclusão no currículo do ensino médio, em todos os anos, dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia, cuja oferta será de uma aula semanal para cada disciplina. Parágrafo único. Em 2009, os alunos do 3º ano deverão cursar duas aulas de Filosofia ou de Sociologia, conforme a opção feita pela escola em 2008. (MINAS GERAIS, 2008).

Tal critério parece-nos bastante excludente no processo de formação dos alunos, pois eles poderão ficar sem o ensino de uma determinada área do conhecimento o que também limita o seu preparo para o acesso ao ensino superior, pois, ao observarmos os conteúdos, exigidos pelo ENEM, por exemplo, são sugeridos para o ingresso no Ensino Superior saberes ligados a todas as áreas e disciplinas. Mesmo que o estudante não continue os seus estudos ao nível superior, seu acesso a determinados conhecimentos ficará restrito, limitando seu contato com as outras áreas de saberes, ou com determinados conteúdos.

O Ensino Médio possui orientações nacionais específicas, para cada disciplina. Logo consideramos pouco viável, em um ano letivo, conforme a divisão por área, o desenvolvimento de tais propostas, a exemplo as competências e habilidades, sugeridas para a disciplina de História, conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio :

[...] a capacidade de aprender e continuar aprendendo de saber se adequar de forma consciente às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento, de constituir significados sobre a realidade social e política, de compreender o processo de transformação da sociedade e da cultura; o domínio dos princípios e dos fundamentos científico-tecnológicos para a produção de bens, serviços e conhecimentos. O trabalho com a disciplina História estará atento ao desenvolvimento dessas competências mais gerais e, ao mesmo tempo, à busca das competências que são específicas do conhecimento histórico. (BRASIL, 2003, p. 68).

Nesse sentido, consideramos que, na Proposta da Secretaria de Educação de Minas Gerais, alguns saberes, conhecimentos, reflexões, e a relação de ensino e aprendizagem ficarão limitados. Diametralmente oposta à nossa percepção, é o argumento do Secretário-adjunto da Educação de Minas Gerais (2003 a 2010), a respeito da reformulação curricular no Ensino Médio: “Em vez de aprender um pouco de muito conteúdo, o aluno vai aprender mais aprofundadamente com menos disciplinas. Com muita disciplina, perde-se o foco. Achamos que isso é mais útil para o aluno”<sup>17</sup> (FILOCRE, 2009)

O MEC permite e valoriza a autonomia dos Estados desde que tal autonomia respeite os preceitos básicos da LDB 9394/96. A obrigatoriedade é que devem constar nas matrizes curriculares as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Filosofia e Sociologia. Nesse sentido, o aspecto legal da reformulação curricular de Minas

---

<sup>17</sup> Fonte: <http://www.vestibulandoweb.com.br/artigos/vestibular/curriculo-ensino-medio.asp>. Acesso em: 4 maio 2011.

Gerais não fere os preceitos da LDB vigente. Porém nossa hipótese é que a proposta pode comprometer a apreensão de saberes escolarizados.

De acordo com essa perspectiva da autonomia dos Estados, desenvolveram-se as políticas públicas educacionais, em Minas Gerais da reformulação curricular para o Ensino Médio, que prevê que o estudante do Ensino Médio que optar por uma determinada área poderá cursar, em outro horário, a disciplina escolhida por ele, diferente da área.

Para isso, precisam estudá-las em turno extra. O aluno matriculado na manhã pode cursar a aula que não faz parte do currículo à tarde ou à noite, desde que haja ao menos 20 alunos interessados. A direção da Escola, então, comunica o desejo das aulas extras à secretaria, que abre a turma. (BENTES; COSTA, 2009, *on-line*).

Na Escola Governador Milton Campos, o Colégio Estadual Central, a participação dos alunos foi decisiva para a definição curricular:

Uma outra possibilidade, que também depende da decisão de cada uma das 1.800 Escolas Estaduais de Ensino Médio de Minas, é que oito aulas de 50 minutos sejam distribuídas livremente, desde que respeitado o teto de dez disciplinas no 2º ano e de nove no 3ºano. Isso foi feito na Escola Governador Milton Campos, em Belo Horizonte[...] Segundo a diretora, Maria José Duarte, como há seis disciplinas obrigatórias para cada área de ênfase, além de Sociologia e Filosofia, exigidas por lei federal, restaram só duas para serem incluídas no 2º ano. Uma votação com os alunos foi feita. Na área de Humanas, Física ficou em terceiro lugar e, portanto, fora do currículo. Uma aula de Biologia e uma de Química foram incluídas. Na área de Exatas e Biológicas, Língua Estrangeira foi sacrificada. (BENTES; COSTA, 2009, *on-line*).

A citada organização passou a vigorar no ano letivo de 2009 e continua em vigor ainda no ano de 2011. Pensamos que seria de grande relevância pesquisar os resultados já produzidos. Esta proposta de continuidade de trabalho é decorrente de grandes inquietações e reflexões a respeito de como isso será vivenciado na práxis escolar nos próximos anos, pois não nos debruçamos acerca da organização curricular do Ensino Médio em Minas Gerais.

Sobre as escolas geridas pela iniciativa privada não ocorreu esse processo, pois a resolução da SEE–MG se ateu apenas as escolas sob sua administração.

### 3.2 A América Latina nos currículos e nas práticas pedagógicas

A América Latina se constitui, geograficamente, pelos países do continente Americano da América do Sul, América Central e um único país da América do Norte, o México; países que vivenciaram, ao longo dos séculos, desde o início da colonização no século XV até a atualidade, práticas políticas, econômicas, sociais muito semelhantes e também bastante diversas. Relembrando Silva, “[...] o social e simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção de identidades” (SILVA, 2000, p. 15). E ainda, dialogando com essa perspectiva a “[...] construção de identidades é também uma dinâmica através da qual a identificação das similitudes e a afirmação das diferenças situam os seres humanos em relação aos grupos sociais que o cercam” (DELGADO, 2006, p. 51).

O ensino de História, bem como suas publicações didáticas contribuem para a formação de categorias conceituais, construções identitárias, culturas nacionais e supranacionais.

Ao estudar os saberes históricos escolares, partimos do pressuposto de que a disciplina História tem como característica o trabalho com valores, relações espaços-temporais e, principalmente, uma proposta explícita ou implícita de construir identidades.

Especificamente, sobre o ensino de História da América, Dias (2006, p. 78) afirma que: “[...] tem-se buscado refletir e analisar os limites e possibilidades do ensino de História da América na cultura escolar, elegendo a escola como lócus de re (invenção) de práticas e saberes”.

Compartilhamos com Christian Laville a ideia de que: “[...] em todas as épocas, o controle da memória coletiva parece ter sido fator de extrema importância para as sociedades e seus poderes” (LAVILLE, 2005, p. 27).

Nessa oportunidade, sentimos necessidade de localizar o contexto em que estamos inseridos, as práticas pedagógicas e curriculares decorrentes desse tempo e as relações de poder que atravessam seus contornos. Concordando com Silva, “O currículo, visto como texto, como discurso, como matéria significativa, tampouco pode ser separado de relações de poder [...] Pensar o currículo como ato político consiste precisamente em destacar seu envolvimento em relações de poder” (SILVA, 2006, p. 24). Sendo assim, o currículo forma o conjunto de disciplinas, um conjugado de especificidades que são os componentes



curriculares, o currículo prescritivo, ativo, vivido, portanto, é uma prática social, (re)configurada pelas políticas públicas e pela práxis pedagógica.

### 3.2.1 *O que dizem professores e alunos*

Concebemos o currículo como um construto social a partir do contexto em que está localizado. O currículo representa uma determinada seleção, escolhas, que contêm intencionalidades de uma determinada época, grupo e cultura. As práticas curriculares são, dessa maneira, historicamente construídas. O currículo como um campo, espaço de poder, território, expressa como nos inspira Foucault (2000), relações de saber que são relações de poder.

Para Apple (1989, p. 47):

Tudo isso tem implicações importantes para a forma como vemos a questão do que conta como conhecimento escolar apropriado. Como produção social, o currículo escolar não pode ser entendido de uma forma positivista. Ao invés disso, ele precisa ser entendido relacionalmente, como tendo adquirido seu significado a partir das conexões que ele tem com as complexas configurações de dominação e subordinação, na nação como um todo e em cada região ou escola individual [...] o currículo não existe como um lado isolado. Ao invés, ele adquire formas sociais particulares que incorporam certos interesses que são próprios os resultados de lutas contínuas dentro e entre os grupos dominantes e subordinados. Ele não é o resultado de algum processo abstrato, mas é o resultado dos conflitos acordos e alianças de movimentos e grupos sociais determinados.

Nesse prisma, o currículo como construção, prática e social é produzido por pessoas que carregam consigo suas aspirações, leituras do mundo em que estão situadas, posições sociais, políticas e atendem a uma série de demandas, dentre elas, as próprias políticas públicas, bem como as relações de resistência, confrontos, silenciamentos.

Os currículos ativos, as práticas curriculares expressam visões, concepções contextualizadas, a América Latina tanto de professores quanto de alunos localizados no contexto histórico do século XXI, em tempos da globalização contemporânea e de “reestruturação produtiva”.

David Harvey (2006), em seus estudos, afirma que nas duas últimas décadas com a globalização contemporânea e a reestruturação produtiva, o modo de produção capitalista vivencia um processo de mudança interna, causada por dois grandes momentos. O primeiro, a crise do modelo em função da incapacidade do Estado nacional em manter as características

do *welfare state*, o Estado de bem-estar social, bem formatado com a crise do petróleo e seus desdobramentos. O segundo, o desenvolvimento das novas tecnologias modificando as relações sociais de trabalho e a organização administrativa, saindo do denominado taylorismo-fordismo para o toyotismo. O Taylorismo, Taylor, engenheiro estadunidense, construiu teorias acerca das relações de trabalho, a racionalização do trabalho, no seu livro *Os princípios da administração científica* (1911). Como a divisão do trabalho, uns pensam, gestores, e os outros executam, trabalhadores com uma função específica na linha de montagem para cada um. No fordismo, nome que vem da atuação de Henry Ford na indústria automobilística, iria ocorrer a aplicação dos fundamentos teóricos de Taylor com a racionalização do processo produtivo na produção em série, o acúmulo de mercadorias, a produção em massa seriam também para a massa, o aumento do mercado de consumo gerado.

No toyotismo, nome oriundo da indústria automobilística japonesa Toyota, tal termo se relaciona com a reestruturação produtiva do final do Século XX e início do Século XXI o princípio de organização das relações de trabalho, “[...] o estoque mínimo [...] o melhor aproveitamento possível do tempo de produção [...] é preciso que a produção se sustente num processo flexível que permita a um operário operar várias máquinas” (ANTUNES, 1995, p. 26).

O princípio da flexibilização é recorrente nos processos de organização da sociedade, no campo político como, por exemplo, as ideias de flexibilizar as leis trabalhistas, no campo da formação, da organização curricular, e em algumas propostas curriculares, embasados nos princípios da competência, conforme Fonseca e Silva (2007, p. 53):

Assim, o currículo preescrito unificado e as avaliações de desempenho assumiram maior centralidade no contexto das reformas educacionais não só no Brasil, mas em diversos países do mundo em desenvolvimento. De acordo com Lopes (2002), o Banco Internacional de Desenvolvimento, um dos órgãos financiadores da reforma educacional do Brasil, assim como o Banco Mundial, colocaram o currículo no centro das mudanças. O currículo, para esses órgãos, serve para distribuir o conhecimento oficialmente válido pelas instituições escolares, facilitando a verificação dos resultados por meio de mecanismos avaliativos. As reformas implementadas com fomento internacional estão subordinadas às macropolíticas econômicas e sociais de inspiração neoliberal, pois o discurso em nível global, estende-se às políticas curriculares de diversos países, universalizando e padronizando propostas, conhecimentos, objetivos, finalidades e culturas.

As políticas curriculares fundamentadas no neoliberalismo propõem, internamente em suas orientações, as ideias de competências. Isto nos remete à priorização da individuação,

a lógica de ser melhor em detrimento do outro, de produzir quantidade na temporalidade determinada pelo mercado, de acordo com a lógica do capital, que se difere da solidariedade coletiva, do construir em conjunto em uma temporalidade reflexiva em contraponto ao tempo produtivista, pois:

[...] a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou sua forma de ser. (ANTUNES, 1995, p. 15).

Dessa maneira, a globalização, no final do século XX e início do século XXI é um processo que se estrutura a partir da própria dinâmica da lógica do capital de obter lucros, tendo o mercado como centralidade. Harvey (2006) afirma, portanto, que, desde o final do século XV, com a internacionalização do modelo de produção que tem como centralidade a mercadoria período em que se inicia, o capitalismo comercial se torna dominante. Portanto, desde aquela época existia, uma relação mundial econômica. De acordo com essa perspectiva, o capitalismo tem recorrido inúmeras vezes a reorganização geográfica, ou seja, o que se vivencia no século XXI, em termos da lógica de mercado, é próprio do capitalismo, porém tais relações têm suas especificidades que sofrem variações em determinadas épocas e espaços, e, assim, o mundo deve ser lido a partir da base material.

A globalização econômica contemporânea para Harvey (2006) é uma reorganização geográfica do capitalismo, em que ocorrem produção do espaço como momento constitutivo da dinâmica de acumulação de capital, e uma nova conformação da luta de classes. É nesse contexto da globalização econômica contemporânea, de novas perspectivas de divisão mundial do trabalho (HARVEY, 2006) que se verificam a diminuição de custo e do tempo, a transferência de informação, uma distribuição do consumo e o desenvolvimento geográfico é desigual.

Sobre essa nova ordem mundial se incide a constituição de megamercados, monopolização da mídia, em que se modificam as formas de produzir. A exploração do trabalhador é mundial, hiperurbanização, neoliberalismo (HARVEY, 2006), com isso, decorre um aparente conjunto de problemas, questões que são inerentes ao sistema capitalista.

Nesse contexto de reestruturação capitalista de cunho neoliberal e neoconservador que foram elaborados e implementados os “Parâmetros Curriculares Nacionais”- PCNs, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB — 1995–2003). Os

referidos PCN's estabeleceram as diretrizes para a construção de um currículo em nível nacional de todas as disciplinas escolares, dentre elas, a História. Assim sendo, desdobram-se os projetos de currículos estaduais, municipais e escolares. No caso específico do Estado de Minas Gerais, foram os implantados, como já abordamos os Currículos Básicos Comuns – CBC, em temporalidade diferente, no governo estadual Aécio Neves (PSDB — 2003 a 2011), porém, sob o ponto de vista teórico-metodológico-ideológico, o contexto dominante é da política, expressa na administração neoliberal em Minas Gerais, cuja nomenclatura foi “choque de gestão”.

Sendo assim, ao compreender a escola como representação da sociedade em que se vive, penso que, o Estado Liberal e as políticas educacionais elaboradas dentro desse contexto, irá ocorrer uma espécie de mão invisível dentro da escola, um “laize-faire” educacional, a idéia do melhor se estabelecer, desde então na educação as palavras da moda, se destacam o preparo e a competência. (ALVES, 2003, p. 14).

Em 2003 assumiu o cargo de Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva (PT) com orientações políticas divergentes no campo socioeducacional, com propostas, ações de um Estado participativo, atuante com políticas públicas voltadas para as camadas sociais de baixa renda e projetos de expansão educacional, tendo como objetivo valorizar a Educação em suas várias modalidades, desde a Educação Básica a Pós-Graduação, o que possibilitaria o acesso, a permanência nos múltiplos espaços escolares e respeito a mobilização dos movimentos sociais e políticos.

Mas os PCN's permaneceram como referenciais nacionais, porém novas orientações foram elaboradas nos níveis: estadual e nível federal, vários projetos foram implantados. Mudanças legais foram efetuadas no novo contexto político. Segundo Silva (2006, p. 23):

As relações sociais no interior das quais se realizam as práticas de significado não são simplesmente relações de poder. [...] Há um vínculo estreito e inseparável entre significado e relações de poder. Significar, em última análise, é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um ingrediente, um diferencial de poder entre eles.

Nessa perspectiva, os exames de ingresso para o Ensino Superior também sofreram alterações, com o ENEM, instituído desde o final da década de 1990, tais como o estímulo para a adoção por quase totalidade das universidades federais a partir de 2008.

Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.<sup>18</sup>

Acreditamos que o ENEM proporciona uma política mais inclusiva em relação ao acesso no ensino superior de jovens oriundos de vários segmentos sociais e regiões do país, pois a linguagem utilizada nos exames e a metodologia contemplam saberes e habilidades desenvolvidos tanto pelas escolas particulares como as públicas.<sup>19</sup>

A respeito do acesso ao ensino médio Knauss (2009, p. 293) esclarece:

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) apresentava o ensino médio como nível de ensino com maior taxa de crescimento do país. De 1985 a 1994, a expansão foi maior que 100%, enquanto a do ensino fundamental foi de 30%. O Censo Escolar do MEC mostra que a quase totalidade das crianças em idade escolar obrigatória (de sete a 14 anos) tem encontrado acesso ao sistema formal de ensino no Brasil.

No entanto, sabemos que a democratização real da educação escolar, o acesso do saber não dependem apenas de mecanismos de avaliação mais elaborados e da existência de vagas, mas, sobretudo das práticas educativas, dos currículos vividos. Sobre como se configura o currículo vivido. Bittencourt (2005, p. 50) argumenta:

O papel do professor na constituição das disciplinas merece destaque. Sua ação nessa direção tem sido muito analisada, sendo ele o sujeito principal dos estudos sobre currículo real, ou seja, o que efetivamente acontece nas escolas e se na prática de aula. O professor é quem transforma o saber ensinado em saber apreendido, ação fundamental no processo de produção do conhecimento.

O professor possui um papel evidenciado como sujeito nos estudos curriculares, na medida em que se analisam os saberes ensinados, os saberes apreendidos. Sendo assim, importa registrar e refletir sobre as vozes dos professores de História, mais especificamente,

---

<sup>18</sup> Disponível em: [www.enem.inep.gov.br/enem.php](http://www.enem.inep.gov.br/enem.php). Acesso em: 4 maio 2011

<sup>19</sup> Sobre isto ver: OLIVEIRA, Zeli Alvim de. *Saberes e práticas avaliativas no ensino de história: o impacto dos processos seletivos (PAIES e VESTIBULAR/UFU) e do ENEM na avaliação da aprendizagem no ensino médio*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

sobre o ensino de América Latina no ensino médio. A seguir apresentamos o relato de quatro professores: C docente do Colégio Governador Milton Campos, A da mesma escola, F professor do Colégio Loyola e o docente D da Escola Djanira Rodrigues de Oliveira.

No Ensino Médio, a América Latina como uma unidade não figura no currículo de História, mas no âmbito da Geografia é aquela parte que História deixou para Geografia. As inserções que fazemos na ideia de América Latina é mais uma discussão através de textos contemporâneos, de questões que podem vir a ser cobradas no vestibular. Neste sentido, poder cair no vestibular. Não existe uma proposta, no âmbito da História, no ensino médio, nem nos currículos, nem tampouco nos livros didáticos, de trabalhar a História da América Latina. Trabalhamos de forma estanque, só trabalhamos o período colonial, e, às vezes, até muito caricatural sobre o processo de independência. Depois daquela visão marxista esquemática, bem esquemática do que seria a América Latina na virada dos séculos XIX para o século XX. Sobre a contemporaneidade não ensinamos nada, eu, pelo menos nunca vi nenhuma abordagem séria alguma. Em termos de livros didáticos, tudo é muito caricatural, nomes de presidente uma realização ou outra, nenhum estudo que leve a uma reflexão sobre a América Latina. (PROFESSORA C, ESCOLA PÚBLICA, 2009).

Pela narrativa da professora, percebemos que o ensino de América Latina no terceiro ano, é compreendido como um conteúdo de Geografia. Segundo ela, inexistente uma proposta curricular reflexiva que inclua a América Latina. Ensina-se o que ocorre devido à relação com o vestibular, recorre-se a utilização de textos contemporâneos, os quais podem vir a ser abordados no vestibular. O que observamos na narrativa é o silenciamento do conteúdo sobre a América Latina por parte das propostas curriculares e materiais didáticos utilizados pela professora, ou seja, a América Latina não se configura com conteúdo na relação de ensino e aprendizagem de maneira reflexiva, concepção bastante parecida com aquela difundida nos currículos do início do século XX, analisados no primeiro capítulo. Segundo Dias (1999, p. 54):

Apesar das posições críticas de alguns intelectuais brasileiros, que desde meados do século XIX chamavam a atenção para a inclusão de temática americana na cultura escolar, somente em 1931, em meio à multiplicação dos conteúdos históricos, é que a História da América foi incluída nos programas oficiais de ensino secundário, com a Reforma Francisco Campos.

O professor, nas suas relações de ensino e aprendizagem, reconstrói os saberes juntamente com os alunos, porém a construção curricular e a seleção dos conteúdos são operadas também, e, sobretudo pelo professor.

Segue o relato da professora A (ESCOLA PÚBLICA, 2009):

Eu considero que os alunos não são preparados em América Latina. Eles não têm uma concepção de América Latina, o seu conhecimento sobre a matéria é um tanto fragmentado, pois estudo ainda é muito centralizado na História do Brasil, um Brasil não muito inserido na América Latina. Eu avalio que centramos na Europa. Então, nossos alunos não estão preparados para enfrentar a concorrência.

O ensino da América Latina é pouco contemplado na prática da docente, pois todo contexto se centraliza em Brasil que é pouco articulado à América latina e também na Europa. A relação de ensino e aprendizagem é fragmentada. Trata-se de uma postura ante o conteúdo de História da América que nos lembra a década de 1930, pois, mesmo com a inclusão da temática, naquele contexto, era ainda sugerido aos professores que o trabalhassem de maneira articulada à História do Brasil e a partir da visão eurocêntrica.

A seguir a narrativa de outro professor:

Acompanhando algumas provas do vestibular tenho observado, por exemplo, a da UFMG normalmente, coloca uma questão avaliando o conteúdo de História da América. A História do Brasil, não se aproxima muito. Então, não vejo uma especificação de História da América nos vestibulares. Eu sinceramente não tenho muita certeza para relação ao ENEM. Existe um programa da rede estadual, chamado CBC. Nele, há um direcionamento, bem específico para o Instituto da América Latina. Aí podemos avaliar, sair da América Latina entrando pra América pré- colombiana. Há uma cobrança muito grande acerca das civilizações pré-colombianas de uma forma, mais Astecas como eu diria cultural, nível cultural, esqueci a expressão que ele usa, mas esse acesso paleolítico pra mim o CBC ele cobra muito esse tipo de conhecimento. Agora, do ponto de vista programático, do ponto de vista sala de aula, eu não vejo uma resposta dos professores. Pela minha experiência no Instituto da Educação embora eu trabalhasse com o EJA, mas eu convivía com os meus colegas que trabalhavam com o Ensino Médio e, de fato, não havia essa abordagem na sala de aula, ao conteúdo de América Latina, não. (PROFESSOR F, ESCOLA PARTICULAR, 2009).

O professor, em seu depoimento, traduz-nos um conhecimento do ensino e aprendizagem da América Latina. Prioriza o seu conteúdo de maneira propedêutica para o vestibular. A etapa final da Educação Básica se direciona para o vestibular, ou seja, as práticas pedagógicas são determinadas pelos conteúdos selecionados, sugeridos nos tópicos “determinados” pelas universidades e o ENEM. Os CBC, que incluem na sua proposta curricular a temática da América Latina, não são objeto da práxis do docente, apesar do conhecimento do material. Por se tratar de uma escola particular e com elevado índice de aprovação no vestibular, principalmente o da UFMG, o currículo é selecionado com base nos conteúdos elencados para tal fim.

Vejamos o que nos diz um docente com trinta anos de profissão.

No início, quando da constituição do MERCOSUL, a expectativa era de que o estudo da América Latina seria constante, mais intenso, mas ao longo do tempo vejo que isso não está acontecendo. A primeira via seria o estudo da língua espanhola. Por exemplo, estamos na escola onde não se leciona o espanhol. Então, não há essa disciplina. Na escola particular há, mas o estudo da América Latina se faz em História geralmente, no terceiro ano, abordando problemas relacionados com o século XX, as questões de populismo, às vezes, de forma muito rápida. No segundo ano, se faz referência quando se fala em independência. Mas é um estudo que não se aprofunda, continua centrado na Europa e as cobranças já foram mais intensas. Hoje, não vejo que haja muita preocupação em se destacar a América Latina. Será devido à “falência” do MERCOSUL? Não sei! (PROFESSOR D, ESCOLA PÚBLICA, 2009).

Podemos inferir pela fala do professor, com anos de experiência docente, que o ensino da América Latina, na Educação Básica, teria relevância nos currículos e programas de História no tempo da criação do MERCOSUL. Porém questiona por que isto não aconteceu, levantando, inclusive, a possibilidade de que a não inserção do tema “América Latina” na educação básica brasileira, decorre do fato da “decadência” do MERCOSUL.

Tal relato nos permite levantar a hipótese de que o estudo da América Latina não foi selecionado como conteúdo em função da possibilidade de gerar, no aluno, a noção de pertença, identidade, pois, a inserção curricular da temática formação da América Latina aconteceu, inicialmente, pela integração econômica, a criação do MERCOSUL, no contexto do fim da Guerra Fria e na reestruturação capitalista e globalização contemporânea, quando aconteceu a criação dos megamercados, dentre eles, o MERCOSUL.

Ao analisarmos as narrativas dos professores de História, no que diz respeito aos programas de acesso ao ensino, vestibulares e ENEM, a temática América Latina se apresenta de forma tímida e, como desdobramento na prática pedagógica dos professores, também emerge de maneira acanhada. Os docentes pautam suas práticas pedagógicas de maneira propedêutica, ou seja, contemplando timidamente a América Latina visando ao acesso do aluno ao ensino superior. A referida temática não se apresenta nos estudos de forma aprofundada durante a trajetória escolar do aluno.

Nos relatos, percebermos os posicionamentos a respeito do currículo de História. Especificamente em relação ao ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas relativas ao conteúdo de América Latina são construídas, silenciadas, direcionadas a partir dos



comportamentos e do contexto político, econômico, social em que os professores se situam e se relacionam. Conforme Sacristán (2000, p. 15):

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc.

Para compreendermos melhor as práticas pedagógicas, as relações de ensino e aprendizagem dos contextos relacionados à América Latina, ouvimos os relatos dos alunos, que expõem a respeito das suas trajetórias escolares na disciplina de História. Questionamos: na sua trajetória escolar, na disciplina de História, você teve oportunidade de estudar sobre a América Latina? Em sua opinião, qual o lugar, o papel e a importância da aprendizagem da História da América Latina no currículo? Você é capaz de citar personagens, fatos, acontecimentos, problemas históricos ligados à América Latina?

Assim, corroboramos Sácristan (1998, p. 14)., para quem:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto da socialização cultural nas escolas.

Nesse sentido, a aluna S da Escola Pública narra:

O foco da América Latina foi mesmo o Brasil. Nós estudamos assim, relacionando com o Brasil, a Revolução Mexicana, a Revolução Cubana envolvendo essas matérias, às vezes, na História Geral e na História do Brasil, mas sem detalhes. O conhecimento temos de toda a América Latina tem grande importância pelo fato de estar diretamente ligada ao Brasil. O contexto em que ocorreu a colonização é importante para entendermos esse processo de colonização foi basicamente o mesmo. Para compreendermos e o Brasil, precisamos estudar porque estão diretamente relacionados. Essa é importância que deve ser dada à América Latina. (S, ALUNA DE ESCOLA PÚBLICA, 2009).

Percebemos que a temática América Latina está focada no ensino de História do Brasil, ou seja, os conteúdos específicos sobre a América Latina, na relação de ensino e aprendizagem, são considerados extensão de História Geral ou do Brasil. A relevância está na possibilidade de relacionar a temática com a História do Brasil, mas o risco da diluição e dispersão temática permanece e a própria aluna reconhece isto.

Ao questionarmos sobre a importância da aprendizagem da História da América Latina no currículo, de uma estudante trabalhadora de dezessete anos, da Escola Pública, tivemos a seguinte resposta:

É para obtermos informações acerca de onde viemos, onde moramos, como é tratada a nossa cultura. Suponhamos que eu consiga um trabalho fora do país. Por exemplo, num outro lugar na Europa, como é que eu vou me defender minha cultura? Como vou mostrar se somos diferentes da ideia que fazem de nós? Nosso país é muito importante. Não quero ser pretenciosa, eu tenho muito orgulho de morar aqui. (L, ALUNA DE ESCOLA PÚBLICA, 2009).

Para a aluna, é importante a configuração do ensino de América Latina no currículo e percebemos que essa relevância está imbricada em vestígios do processo identitário. Existem indícios do não pertencimento de latinidade, sim, o Brasil fora da América Latina. Notamos, no relato, que a relação do conhecimento produzido no processo de escolarização é dada, à medida que se pode responder a questões do cotidiano, é a ponte entre o que se produz na escola e o que se vivencia. Algumas identidades re\produzidas não correspondem ao real vivido pela estudante e, mesmo sendo importante, para a jovem o estudo da temática não é ofertado. As práticas curriculares, em sua seleção, permitem compreensões significativas da identidade de produzir relações, entre o diálogo passado/presente e as várias durações da temporalidade. O silenciamento pode gerar um não entendimento da sua relação de pertencimento, porém como o campo do currículo é dialético, existem, mesmo que de maneira fragmentada, saberes, valores, ideias apreendidas pela aluna.

Outra aluna Colégio Particular, nos relatou:

A América Latina faz parte do currículo, tanto do ensino fundamental como do ensino médio. Nós estudamos, por exemplo a descoberta da América, passando pelo período de ocupação do território, a escravidão, os índios, não só no Brasil, mas também na América Espanhola. Começamos com a descoberta da América por Cristóvão Colombo. Vimos como se deu de maneira diferente a colonização do Brasil e nos países de fala espanhola. O sistema, na América Hispânica, não era bem de escravidão, era de encomienda, a mita. Os hispânicos chegaram a encontrar metais preciosos, pelo extrativismo, o que não se deu a princípio no Brasil, mas havia o Pau Brasil. Também podemos falar das guerras, lá no Rio do Prata, na época de D. Pedro II, com a Argentina, Uruguai, Brasil e o Paraguai, houve aquela aliança. Justamente, entendemos nosso país, as nossas relações e conhecermos que houve por trás, as origens. Se não soubermos por que aconteceu determinados fatos, não notaremos para onde iremos. (T, ALUNA DE ESCOLA PÚBLICA, 2009).

Ao relatar sua trajetória escolar, a estudante comenta sobre o ensino da América Latina que constou no seu processo de formação. Descreve fatos, personagens e acontecimentos. Evidenciamos que é relevante, em seu relato, a configuração da temática no currículo para a compreensão do presente, do passado, ideia de permanência e mudança, bem como o sentido “pragmático” do ensino de História.

O relato, a seguir, é de outro jovem estudante do colégio particular, quando questionamos a respeito de sua trajetória escolar no ensino de História e a oportunidade de aprendizagem da temática no currículo:

Aprendi sobre a América Latina, mas o que aprendi foi por fora, pois, em escola geralmente, é um conteúdo pouco trabalhado. O processo de colonização, passando por Napoleão. No processo de independência, Simon Bolívar, Sant Marti; o México, que foi o único império durante algum tempo. A Revolução Mexicana, Pancho Villa e Emiliano Zapata passando pelo período do populismo no Brasil, na Argentina. Vindo depois o período de muitas ditaduras no continente Sul Americano. O destaque para América Central, com Estados Unidos invadindo a Nicarágua. Agora nos últimos tempos, a integração do México aos Estados Unidos, que, hoje se provou ser um erro. Considero que a importância é as pessoas compreenderem o país em que vivem, pois se entendermos o que fomos, podemos entender por que somos assim hoje. (D, ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA, 2009).

Evidenciamos que a aprendizagem, os saberes adquiridos, nem sempre se desenvolvem nos espaços escolares. Mas é nesse espaço específico que o conteúdo ensinado e aprendido tem seu local legitimado, apesar de, geralmente, o comprometimento não ser associado à solidariedade. Porém o que os currículos prescrevem às vezes é vivenciado, na práxis escolar, e aquilo que os alunos aprendem e deixa de aprender ultrapassam os muros da escola e dos currículos prescrito.

A respeito disso, Fonseca e Silva (2007, p. 51) nos esclarece que:

[...] a escola é um espaço de produção e reprodução. Sujeitos históricos ativos- professores e alunos- interagem de forma ativa e dinâmica. Por isso, reafirmamos: o que os professores ensinam e os alunos aprendem vai muito além do prescrito nos currículos e livros didáticos.

De acordo com essa perspectiva, o que dizem os professores, suas percepções dos currículos e do ensinado, percorre caminhos diferentes do que dizem os alunos e suas vivências e do aprendido.

O relato a seguir é de um estudante de uma Escola Pública, cenário da investigação:

Na minha trajetória escolar, o ensino sobre a América Latina não foi focado, o foco foi para outras áreas. Na América Latina, podemos citar, primeiramente, o Brasil. É muito importante conhecer o que foi a ditadura militar no Brasil. O processo ditatorial, que foi muito marcante na América Latina foi influenciado principalmente pelos Estados Unidos. Posso falar que eu não estudei muito a ditadura militar na América Latina, em outros países, como, por exemplo, a Argentina. No Brasil, puniu-se a liberdade de expressão. Mas a constante atuação dos estudantes contra o poder militar, a oposição aos músicos que se dedicaram à causa destacaram-se. É importante estudar a América Latina, primeiro porque somos latinos; segundo porque é parte da nossa história, de nossos ancestrais é tudo um passado nosso, que a gente tinha que estudar. Em lugar de estudar as treze colônias lá nos Estados Unidos, deveríamos estudar o que acontece aqui. No máximo, se ensina sobre os Astecas, os Incas, além do Chile. É muito importante o nosso passado. (O, ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA, 2009).

Com essa narrativa, bem como as anteriores, observamos que os professores dizem que os alunos não sabem ou sabem pouco sobre América Latina. As práticas pedagógicas dos professores são desenvolvidas, segundo eles, conforme os programas de acesso ao vestibular. Porém, nos relatos dos alunos, evidenciamos o conhecimento da temática, mais do que isto, eles consideram importante a presença de América Latina na estrutura curricular e para a sua vida cotidiana. Assim, há divergências entre as narrativas dos alunos e professores.

Isso pode se dar em função de que, em determinadas situações, os professores desconhecem o aprendido pelos seus alunos. Parece-nos que os professores criam possibilidades para os alunos aprenderem, pois: “Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2000, p. 52).

Além do ensinado e o do aprendido, outros aspectos configuram os saberes dos jovens, é sua própria experiência, a sua constituição de sujeito. Para Charlot (2001, p. 149):

Os jovens já aprenderam muitas coisas antes de entrar na escola e continuam a aprender, fora da escola, ainda que freqüentem a escola- coisas essenciais para eles (“a vida”). Eles já construíram relações que vão muito além dos currículos e dos livros didáticos. Eles já constituíram relações com “o apreender”, com aquilo que significa aprender, com as razões pelas quais vale a pena aprender, com aqueles que lhes ensinam coisas da vida. Portanto sua (s) relação(ões) com o(s) saber(es) encontram na escola, e sua (s) relação(ões) com a própria escola não se constroem do nada, mas de relações de aprender que já construíram. Não se vai a escola para apreender, mas para continuar a apreender.

Portanto, o que jovens estudantes experienciam, nas suas relações de ensino e aprendizagem, são saberes múltiplos, diversos, variados, bem com são diversificados os

espaços de aprendizagem de seus saberes e fazeres. Assim, o que os, jovens sabem e compreendem, suas concepções, vivências, leituras, apenas os jovens estudantes podem externar, o próprio processo de autonomia nos permite capturar vestígios da pertença.

### 3.2.2 *O que dizem os planos de ensino?*

Para o currículo, são atribuídos vários conceitos, dentre eles, o equivalente a um conjunto de disciplinas. Porém entendemos que o currículo é também ativo e vivido.

Nos planos de ensino dos professores evidenciamos como os conteúdos de determinadas disciplinas são escolhidos e distribuídos, o conjugado das aulas ao longo de uma unidade, de um semestre, ou de um ano. Segundo Libâneo (1994, p. 233):

O plano de ensino é um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre. É denominado também plano de curso ou plano de unidades temáticas e contém os seguintes componentes: justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola; objetivos gerais; objetivos específicos; conteúdo (com a divisão temática de cada unidade); (tempo provável e desenvolvimento metodológico atividades do professor e dos alunos).

Nesse caso, a construção ocorre na práxis pedagógica do professor como plano, intenção, ideação, projeto, que pode sofrer alterações, anular determinados conteúdos, ou até mesmo incluir novos elementos, mesmo daqueles que não foram sistematizados ou arrolados no planejamento.

Os planos de ensinios são construídos para que sejam sistematizados os conteúdos de sua disciplina. Pensamos que se localizam em um território amplo dos currículos, onde se encontram também as diretrizes, as bases legais públicas e os projetos políticos pedagógicos de cada instituição. Dessa maneira, pressupomos que os planos de ensino se articulam com os projetos políticos pedagógicos institucionais e as bases legais.

Nos planos de ensinios, desenham-se às intencionalidades do que se pretende abordar, a seleção de uma determinada disciplina e como executar, as metas, os objetivos. Concordamos com Libâneo (1994, p. 234), quando explica:

Tendo em mente sua concepção de educação e escola, seu posicionamento sobre os objetivos sociais e pedagógicos do processo de ensino e, ainda, seu posicionamento e conhecimento em relação à disciplina que leciona, o professor começa elaborar o programa. Para isso, deve consultar o programa oficial da matéria (recomendado pelo estado ou município), o livro didático escolhido e outros livros de consulta.

O desenvolvimento do plano ocorre na ação cotidiana do professor. Pode ser elaborado dentro de uma perspectiva democrática, com a participação dos sujeitos que compõem a instituição escolar, como próprios professores, alunos, colegiado, comunidade, como também pode ser ordenado por um grupo de professores, ou apenas um professor, sem incluir, inclusive, o docente de uma disciplina.

Os planos de ensino a que tivemos acesso das escolas: Colégio Loyola; Escola Estadual Djanira Rodrigues; Escola Estadual Governador Milton Campos, elaborados pelos próprios professores responsáveis pela disciplina de História do ensino médio, no ano de 2009, são planejamentos anuais. Assim pretendemos localizar a temática da América Latina nos planos de ensino das escolas investigadas.

O plano de ensino do Colégio Loyola é denominado: “Planejamento curricular anual e por etapas”. No planejamento foi estabelecida a divisão das três etapas (QUADRO 7). O plano de ensino de História é apresentado em dez páginas, com a seguinte organização: o cabeçalho, em seguida, as etapas; justificativa da disciplina na série; bibliografia (utilizada pelo aluno); planejamento da 1ª etapa; 2ª etapa; 3ª etapa (mês, unidade / conteúdos, estratégias utilizadas para desenvolver os conteúdos); habilidades que se pretende que o aluno desenvolva ao término de cada etapa, o período das provas finais.

Como justificativa da disciplina na série:

O estudo de História na 3ª Série do Ensino Médio tem como objetivo favorecer a elaboração de uma visão de síntese do processo de formação, organização e evolução das sociedades ocidentais, nos múltiplos aspectos de sua experiência de construção, a partir de uma abordagem crítica e problematizadora. A abordagem levará em conta o estabelecimento de relações de semelhança e diferença, de continuidade e ruptura entre o passado e o presente, explorando as distintas noções de temporalidade dos períodos de curta e de longa duração na leitura dos respectivos processos. (COLÉGIO LOYOLA, 2009, *on-line*).

QUADRO 4  
Plano de ensino do Colégio Loyola

ETAPAS	INÍCIO	TÉRMINO	N. AULAS PREVISTAS
1ª	4/02	8/5	42
2ª	11/5	4/9	42
3ª	8/9	5/12	36
Total de aulas previstas			120

Fonte: COLÉGIO LOYOLA, 2009, *on-line*.

Há indícios da fundamentação historiográfica da Nova História, que, “nascida nos anos 1930, pelo prestígio de Lucien Febvre e de Marc Bloc, travou durante muito tempo um combate corajoso contra o positivismo que impregnava o conjunto da ideologia histórica” (BOIS, 1995, p. 243). O documento apresenta questões, tais como as múltiplas temporalidades, de ruptura e mudança, a ideia de processo, a noção de duração. Tais elementos nos possibilitaram evidenciar características da Nova História. “A mais fecunda das perspectivas definidas pelos pioneiros da história nova foi a longa duração. A história caminha mais ou menos depressa, porém as forças profundas da história só atuam e deixam apreender no tempo” (LE GOFF, 1995, p. 45).

Nas três etapas, propostas a temática “América Latina” apareceu sugerida da seguinte maneira no conteúdo: “América Colonial (Conteúdo Revisional): I-América Espanhola e II- América Inglesa” (COLÉGIO LOYOLA, 2009).

Sobre as habilidades que se intenta desenvolver, foi proposto:

- Analisar e interpretar mapas, gravuras, linhas do tempo e textos históricos visando à compreensão dos conceitos apresentados por eles.
- Contextualizar a colonização da América no cenário europeu da era moderna.
- Identificar os aspectos marcantes da economia, política e sociedade da América espanhola.
- Diferenciar, em suas principais características, a colonização das regiões norte e sul da América Inglesa.
- Conceituar: Colônias de Exploração; colônias de povoamento; Mita Encomienda; Peonagem; Criollos; Chapetones; Adelantados; Cabildos; Vice-Reinos; Negligencia Salutar; Comércio Triangular; Pacto Colonial; Foral; Carta de Doação; União Ibérica; Restauração, Conselho Ultramarino; Bandeira; Tratado de Methuen; Casas de Fundição; Quilombo; Missões; Barroco. (COLÉGIO LOYOLA, 2009, *on-line*).

A justificativa da disciplina revela vestígios da Nova História, e, no plano, evidenciamos a marca do eurocentrismo. A América Latina foi sugerida apenas em uma das três etapas, atrelada à Europa.

Na Escola Estadual Djanira Rodrigues, de Oliveira o texto do “Planejamento Anual” possui duas páginas. No plano, constam os seguintes dados: cabeçalho; a sistematização do ano letivo dividido em quatro bimestres, a divisão; o conteúdo; os recursos; as formas de avaliação.

No tópico conteúdos, sem apresentar um projeto político pedagógico, há uma mera transcrição do livro didático. São expostos os temas do livro didático adotado pela escola no

total de treze temas eleitos no planejamento, sendo quatro no último bimestre e um ao longo de todo plano de ensino. No último bimestre, referiu-se à América Latina com o tema: “América Latina na virada do século,” do livro didático foi MORAES, José Geraldo Vinci de. *História: geral e Brasil*: volume único. São Paulo: Atual, 2005, adotado pela escola.

O Plano de Ensino do Colégio Estadual Central estabelece: o cabeçalho item 1: Tópicos de conteúdo; habilidades; cronograma (previsão de aulas); item 2 – Detalhamento das habilidades; Estratégias e orientações pedagógicas; distribuição de pontos; intervenção pedagógica; referências bibliográficas.

Nos tópicos de conteúdos, tem-se como centralidade a História do Brasil e Geral, que engloba da “Nova República ao Período entre guerras: Crise de 1929”. Nas Habilidades constam os objetivos a serem alcançados com os conteúdos. No cronograma, foram descrita a divisão por aulas e a previsão das horas aulas destinadas para as avaliações. No detalhamento das habilidades encontram-se os objetivos dos conteúdos, incluindo verbos como contextualizar, relacionar e comparar.

As estratégias e orientações pedagógicas abarcaram fontes e instrumentos diversificados para a apreensão dos conteúdos. Na distribuição de pontos figura prova mensal, trabalhos de produção de texto, seminários e atividades em sala. Em intervenção pedagógica, foi sugerida “alteração de estratégias didáticas de modo a construir uma cultura na sala de aula que favorecer as interações discursivas”, e foram também propostas atividades diversificadas para “respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem,” com variadas formas de avaliação, e também desenvolver as habilidades dos Conteúdos Básicos Comuns. Como referências bibliográficas, constam várias obras, tais como o livro *A era dos extremos* de Eric Hobsbawm.

O planejamento está em consonância com os PCNs e os CBCs. A proposta pedagógica delimitada propõe o desenvolvimento das habilidades a serem construídas pelos alunos. As propostas curriculares do Ensino Médio são formuladas pelos estados da federação, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio, que não determinam os conteúdos para as disciplinas, mas referências para os professores: “Cabe ao professor a responsabilidade última e pessoal de elaborar programas selecionar os conteúdos para a sua prática pedagógica” (BRASIL, 2006, p. 96).

Apesar do explicitado nas orientações do documento do MEC, as práticas pedagógicas dos professores têm como balizadores os “programas de avaliação”



desenvolvidos pelos órgãos públicos, e a seleção ocorre de maneira a atender às demandas das políticas públicas educacionais, por isso:

Uma das responsabilidades do poder público é a elaboração de planos e programas oficiais de instrução, de âmbito nacional, reelaborados e organizados nos estados e municípios em face de diversidades regionais e locais. Os programas oficiais, à medida que refletem um núcleo comum de conhecimentos escolares, têm um caráter democrático, pois, a par de serem garantia da unidade cultural e política da nação. (LIBÂNEO, 1994, p. 228).

Os Conteúdos Básicos Comuns do Estado de Minas Gerais (2006) são apresentados como guia de orientação para os professores do Ensino Fundamental e Médio, elaborados em consonância com os PCNS. Na última etapa do Ensino Médio, o 3º ano, como já afirmamos, não há prescrição do CBC, pois, de acordo com a Proposta, cabe aos professores e/ou as escolas desenvolverem os programas de ensino. Sendo assim, buscamos elucidar, por meio das vozes dos professores, os saberes e as práticas pedagógicas, suas percepções sobre os PCN's e os CBC's, as questões que nortearam nossa investigação foram: Qual a sua opinião sobre os currículos de História para o ensino Médio? Comente os PCNS e os Programas de Minas Gerais? Em sua opinião, qual o lugar, o papel e a importância do ensino e da aprendizagem da História da América Latina no currículo?

Nesse sentido, transcrevemos narrativa da professora C (ESCOLA PÚBLICA, 2009):

No caso do CBC, embora eles (da secretaria) tenham organizado todo um ritual para sugerir que foi democraticamente concebido, na verdade veio de cima para baixo. Estava desenhado antes e lançaram os mesmos fantoches em uma jogada ensaiada. Entramos em ação no momento em que deveríamos, para conferir legitimidade ao que não é legítimo, porque veio dos bastidores para a escola. Eu questiono bastante a forma como foi concebido. Está montado muito em cima de chavões de alguns autores, chavões que emplacam. O professor teria que elaborar o próprio material para dar conta da proposta. Não há incentivo algum para isso, não há tempo, não há retorno financeiro, nem tampouco foi feito um trabalho de capacitação. Podem até contemplar, na parte dos CBC alguma coisa sobre América Latina. Mas nossos livros, nossas bibliografias não abordam América Latina. Referem-se apenas à produção da época colonial, a colonização, nada mais.

Podemos compreender, pelo relato da professora, como os currículos não são determinados e concebidos como um espaço de seleção democrática e coletiva. A questão da legitimidade é posta em xeque pela docente, pois a participação dos docentes não foi efetiva

na formulação do material, os programas foram implementados sem consultar os professores. Cabe a esses, segundo ela, apenas executar. Isto nos revela, mais uma vez, como o campo do currículo é marcado por tensões, não é estático. Para Goodson (1995, p. 8):

Uma história do currículo não deve tampouco cair na armadilha de ver o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como um inocente processo epistemológico em que acadêmicos cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que melhor convém ensinar às crianças, jovens e adultos. O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. A fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos “puros” de conhecimento, se é que se pode utilizar tal expressão depois de Foucault. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.

A seleção, elaboração e desenvolvimento dos planos de ensino orbitam em torno de inúmeros interesses, pois não são apenas uma formulação epistemológica, incluem, no espectro curricular, todas as relações de tentativas de controle, silenciando conteúdos, excluindo sujeitos como professores.

Para ampliar o diálogo, recorremos à narrativa do professor F (ESCOLA PARTICULAR, 2009):

Eu considero que a História tem uma vantagem, ela se aplica a uma disciplina, mas quebrou uma série de regras fixas de se pensar a disciplina. A lógica do PCNS é fazer o aluno desenvolver determinadas capacidades, determinadas habilidades para lidar com esse tipo de disciplina, e isto está posto lá no programa. Eu percebo a distância entre o que se propõe e o que se faz em sala de aula. Como trabalhei com pré-vestibular, notei que existe por parte dos alunos uma confusão muito grande na cronologia, na sequência linear. No caso da UFMG, aqui em Belo Horizonte, percebemos que o nosso foi muito tradicional. Eu vejo que nosso trabalho é muito limitado, quando o aluno vai para fora e os programas vão em outra direção

O professor expõe seus conhecimentos sobre os fundamentos dos PCNs e dos CBC's e reafirma que sua prática pedagógica é construída para atender às demandas dos exames para universidade. Sobre isto, Fonseca e Silva (2007, p. 52–3) afirmam:

A política educacional implementada no Brasil, a partir dos anos de 1990, aperfeiçoada no início do século XXI, passou a estabelecer diferentes mecanismos de controle, dentre eles, o currículo nacional comum, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Nacionais, os sistemas de avaliação como o Exame Nacional do Ensino Médio. O currículo preescrito, de base nacional comum, e os processos de desempenho passaram a exercer grande influência nas práticas de ensino, de modo particular, no ensino médio, mas não só passaram a “ditar” os conteúdos que devem ser ensinados para atender à demanda dos sistemas avaliativos, como definir que instrumentos devem ser aplicados aos alunos para treiná-los a resolver os “modelos” das provas dos principais exames do país

O relato de outro professor também traduz o contexto em que está localizado e como os CBC’s e os PCN’s não contemplam as leituras dos professores. As seleções dos conteúdos são determinadas pelas demandas do exame de acesso à universidade. O docente considera importante o ensino da América Latina, porém a escolha do conteúdo não é priorizada.

Eu considero os programas meio maçantes (enfadonho). Então, vejo no primeiro ano que temos que tratar de aspectos relacionados com à Idade Média, isso aqui, em nossa região, acredito que em outras áreas a questão é mais complicada. Aqui, quem de certa forma dita as regras é a UFMG, em decorrência do vestibular. Assim retorna à Idade Média em um pouco complicado, pois acredito que a história contemporânea, atual, é mais dinâmica, mais atraente. É claro que a base os fundamentos são necessários. Temos sentido dificuldades dos alunos que não trazem essa bagagem, isso torna o ensino complicado. Porque somos latino-americanos, acredito que é necessário, mais importante o estudo da América Latina, mais que estudar a América do Norte. (PROFESSOR D, ESCOLA PÚBLICA, 2009).

Os relatos ora que se apresentam são sob uma mesma temática, em uma mesma modalidade de ensino, em escolas diferentes, outros, no mesmo espaço escolar, com profissionais distintos, docentes de redes particulares e públicas de ensino, leituras comuns, outras diferentes sobre os currículos oficiais de História, pois:

O campo do currículo seleciona e organiza o conhecimento a favor de alguns princípios e valores, que podem ser reproduzidos, aceitos ou criticados pelos sujeitos do processo educativo. Por isso, o currículo é contextual, depende de onde e de o utiliza. (FONSECA; SILVA, 2007, p. 51).

Portanto, os currículos prescritos e as práticas curriculares têm uma localização, e suas produções envolvem processos de escolha, intencionalidades diversas com variáveis dos grupos, os contextos históricos, as temporalidades, os governos, e, professores e como campo, se tencionam os saberes e as práticas.

### 3.3 A América Latina nos materiais didáticos

#### 3.3.1 *Os livros didáticos de História*

Os materiais didáticos são produções da cultura escolar que objetivam facilitar o ato de ensinar e aprender, mediante determinados conteúdos sistematizados por disciplina, logo:

Os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem. Livros didáticos, filmes, excertos de jornais e revistas, mapas, dados estatísticos e tabelas, entre outros meios de informação, têm sido utilizados com frequência nas aulas de História. (BITTENCOURT, 2005, p. 295).

Portanto, são “objetos da cultura escolar” (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 32). Os livros didáticos têm o seu espaço próprio de estudo. Tal objeto tem um papel e lugar específico no processo educacional, fonte de várias pesquisas, instrumento criticado tanto negativamente como de maneira positiva, mercadoria que gera lucros, suporte da relação de ensino e aprendizagem:

O livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar. Alguns educadores, ao se referirem ao uso recorrente do livro didático, afirmam: “Ruim com ele, pior sem ele”. Isso justifica o debate e as pesquisas. (FONSECA, 2009, p. 49).

Para o ensino médio, os livros didáticos são produzidos segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, elaboradas conforme princípios e diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96. As propostas e diretrizes, como já afirmamos, ultrapassam a questão dos conteúdos e propõem a construção de competências, habilidades e atitudes, com a ressalva de que “[...] a importância dos conteúdos não é relegada ao segundo plano, em favor da educação por competências” (BRASIL, 2006, p. 85).

Nessa perspectiva, investigamos os saberes históricos escolares difundidos por meio dos livros didáticos utilizados nas escolas investigadas. Para Bittencourt (2005, p. 302), “[...] a complexidade do livro didático fornece condições para entender os debates e as críticas de que tem sido alvo, tanto no interior da escola, entre educadores, alunos e pais de alunos, com nas discussões acaloradas ocorridas nos encontros [...]”.

Elaboramos nossa análise a partir das questões metodológicas das orientações curriculares para o Ensino Médio, bem como, das orientações e critérios de análise para escolha do livro didático do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNELEM.

Dialogamos e adaptamos essas orientações na definição dos nossos critérios: 1) “análise dos aspectos formais”; 2) análise do material visual, cartografia, glossário, número de capítulos; 3) análise dos “conteúdos históricos escolares” a respeito de América Latina e dos “Conteúdos Pedagógicos” (BITTENCOURT, 2005, p. 311–4). Realizamos um inventário dos conteúdos sobre a América latina na busca de identificar se o tema é abordado e como é abordado. Na sequência, procuramos identificar a concepção de identidade latino- americana, de pertencimento do Brasil à América Latina e, enfim, se, como obras, investigam um aprofundamento do conteúdo indicado em outras fontes.

Os livros didáticos analisados foram os utilizados tanto pelos professores como pelos alunos, em função dos objetivos do nosso estudo. O livro didático, *História: Volume: único*, ano 2007, Editora Ática, de Gislaine Azevedo, mestre em História Social, e Reinaldo Seriacopi, Bacharel em Letras e Jornalismo, indicado pela Escola Estadual Governador Milton Campos, conhecido, popularmente, como Colégio Estadual Central. Também é uma das opções do Colégio Loyola, uma vez que essa escola apresenta várias opções de livros didáticos para os alunos. O livro possui 592 páginas, organizado em treze unidades temáticas. Os autores afirmam que o livro está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Na folha de rosto do livro, em destaque, indica-se a existência de questões do ENEM, bem como questões do vestibular.

Das treze unidades temáticas listadas no sumário da obra, quatro delas apresentam conteúdos sobre América Latina:

Unidade V: Soberania e Estado Nacional: A formação dos Impérios Coloniais  
Unidade VI: Diversidade Cultural: A América que Colombo Encontrou; A Colonização Espanhola da América.  
Unidade VIII: A Luta Pela Cidadania: A Independência da América Espanhola  
Unidade XII: Violência: Ditadura e Violência na América Latina.  
(AZEVEDO; SERIACOPI, 2007, p. 6).

Ao longo das unidades referentes à América Latina, os materiais visuais possibilitam ampliar a compreensão da temática; relacionados aos temas e com explicações relativas às ilustrações e às cartografias. O glossário se encontra ao final das unidades, com explicações concisas dos termos, logo após sugestões de leituras atualizadas, filmes e documentários que permitem ao aluno/professor estudar mais sobre o conteúdo.

O conteúdo do livro didático discorre sobre a América Latina em vários períodos históricos. Ao estabelecer conexões, articular os conteúdos e relacionar eventos, semelhantes e diferentes do continente, favorece a compreensão das contradições, das diferenças e semelhanças que compõem a identidade latina americana. Por exemplo, na Unidade Temática XII, intitulada “Violência”, os autores constroem um sentido representativo da identidade latino-americana, inclusive, com ilustrações de manifestações de vários países e com destaque para a questão de Direitos Humanos, incluindo o movimento social argentino, conhecido como Mães da Praça de Maio. A nosso ver, potencializa o desenvolvimento da noção de pertencimento, à medida que remete a um passado comum de colonização e desigualdades, como o destaque do quadro explicativo: “O que é América Latina” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2007, p. 464).

Na análise dos conteúdos, é possível identificar o trabalho com diferentes ritmos, diversas temporalidades. Exemplo, o exercício reflexivo com a questão: “Como vimos, a tortura foi uma prática sistemática sob as ditaduras na América Latina” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2007, p. 470), solicitando ao aluno produzir um texto sobre a sociedade atual e a tortura. Evidenciamos a preocupação com as permanências e continuidades de curta e longa duração. Os autores, a nosso ver, abordam, nos conteúdos sobre a história da América Latina, elementos fundamentais para a vida em sociedade, as relações entre as pessoas, que incluem o “processo civilizatório” (ELIAS, 1994), a partir de categorias conceituais como alteridade e ética.

A coleção de Livros Didáticos dos autores Koshiba, doutor em História, e Pereira, licenciada e bacharel em História, cujo título é História Geral e do Brasil: Trabalho, Cultura, Poder, ano 2004, da Atual Editora, possui 432 páginas, com ilustrações, mapas, distribuídos em nove unidades nomeadas pelos períodos históricos e com uma sequência cronológica, a saber:” Unidade I: O Mundo Antigo; Unidade II: A Era Feudal; Unidade III: O nascimento do mundo moderno; Unidade IV: “O Brasil Colonial”, até a última que é: “Unidade IX: O Mundo Atual” (KHOSHIBA; PEREIRA, 2004, p. 4–5)”.

O livro contém atividades discursivas e questões objetivas de Vestibulares. Os conteúdos históricos apresentados discorrem a respeito da América Latina, ao longo dos capítulos, em alguns contextos e temáticas, como, por exemplo: “A conquista da América”; e nos itens Guerra-Fria, a respeito da Revolução Cubana; Da Ditadura Militar ao Neoliberalismo; e em O Mundo Atual.

A obra *História geral e do Brasil*, ano 2005, Atual Editora, José Geraldo Vinci de Moraes, doutor em História Social, é a indicada pela Escola “Estadual Djanira Rodrigues de

Oliveira”. Possui 495 páginas, organizada em onze unidades. A primeira refere-se à “Pré-História”, e a última denomina-se: “Virada para o século XX”. A respeito da América Latina, o autor desenvolve quatro tópicos. Desses quatro tópicos, dois têm como títulos os nomes das regiões, como podemos observar:”16. Os europeus no Mundo Novo; 27. América espanhola; independência e fragmentação; 50. América Latina das oligarquias ao ciclo militar; 64. “A América Latina na virada do século XX” (MORAES, 2005, p. 3–4).

O material visual é exibido, em todo o livro, como mais um instrumento de compreensão dos conteúdos abordados. Vão além de uma mera figuração. As ilustrações completam o conteúdo, a cartografia permite ao aluno se localizar no espaço-tempo e, inclusive, a identificar mudanças espaciais em determinadas temporalidades e continuidades em outras. No Manual do professor, os autores esclarecem que o livro está de acordo com os PCNs, também sugerem um diálogo com outras disciplinas. Isso ocorre ao final de cada capítulo quando são descritas “sugestões reflexivas”.

Os livros analisados propiciam a construção de saberes do ensino de História da América Latina via conteúdo, a iconografia. Os materiais didáticos sugeridos aos alunos possibilitam a construção de identidades de América Latina, a ideia de pertença descrevendo as múltiplas temporalidades, as contradições, superações, resistências.

### 3.3.2 *Os materiais didáticos nas vozes dos professores e alunos*

Na busca dos vestígios, das pistas de como são utilizados os materiais didáticos questionamos aos sujeitos que empregam tais ferramentas. Para tanto fizemos perguntas aos professores sobre as fontes que utilizam para ensinar América Latina e se a fonte principal para o ensino da referida temática é o livro didático nas suas atividades de docência e como foi escolhido. Sobre isso, uma professora de uma escola pública respondeu:

Às vezes textos, utilizamos textos, revistas, jornais e também alguns textos que vêm da Secretária de Educação. Aplico o livro didático, não um livro específico, mas vários livros. Julgo o livro didático, indicado pela escola péssimo. O livro didático daqui da escola já estava escolhido, não me lembro do seu nome. A América Latina não tem quase nenhum espaço. (PROFESSORA A, ESCOLA PÚBLICA, 2009).

Diante da narrativa da professora percebemos que o professor não é um mero repetidor de fontes indicadas pelas autoridades pedagógicas ou escolhidas por outros.

A narrativa de outro professor de escola pública relata:

Nós trabalhamos poucos conteúdos relacionados à América Latina, a nossa meta é abordar a História do Brasil, mas algo fica complicado entre os dois temas. Nas minhas turmas, esse ano, tratei do conceito de América Latina para os norte-americanos. Havia lá um Tio Sam segurando umas figuras que representavam países latino-americanos. O Tio Sam segurando umas figuras que representavam países latino-americanos. Tio Sam como adulto e as figuras como crianças, sugerindo que eram países ainda em formação, que não estavam consolidados. Fui trabalhando essas ideias para percebermos a construção do conceito dentro da história, de uma perspectiva conceitual. Raramente, recorro a um livro didático nas minhas atividades de docência, às vezes, uso algum documento como suporte, mas eu incentivo sempre a leitura do livro. Eu tenho vários livros, e vamos aplicando as atividades de uns e outros, textos de uns e outros, como se estivéssemos garimpando. Uso vários livros, não prendo a um só livro didático. O livro escolhido por ter uma linguagem muito seca da História, o que criava desinteresse. Nem sei como os autores do livro abordam a questão da América Latina. (PROFESSOR B, ESCOLA PÚBLICA, 2009).

A resposta do professor nos possibilita chegar algumas conclusões sobre o ensino de História no qual a centralidade é a História do Brasil, sem conexões com a América Latina. De acordo com o CBC do ensino médio, nos critérios de seleção do conteúdo curricular:

Vale ressaltar que a importância de se estudar a história do Brasil não significa excluir a história de outras sociedades das salas de aula do Ensino Médio. Propõe-se que a dinâmica histórica brasileira seja pensada em suas estreitas e constantes relações com o contexto internacional. Tampouco se pretende privilegiar a história do Brasil para exaltar sentimentos de nacionalismo e/ou de patriotismo, pois não se compreende que tais valores devem constituir nem o saber histórico nem o saber histórico escolar. (MINAS GERAIS, 2007, p. 48).

O docente explora a construção do conceito a partir da representação estadunidense e interpretado, pelo docente, pela figura do Tio Sam. A forma didática pedagógica de utilização do livro didático por ele não se reduz apenas um e sim vários.

A respeito da mesma questão, o depoimento da docente E:

Não temos um ensino específico de América Latina. Busco artigos através da internet. Há um professor de América Latina de cujos artigos eu gosto, é da Universidade de Brasília. Pego material da “Revista *Caros Amigos*”, em que só saíram alguns artigos interessantes para a discussão, alguns filmes sobre colônias. Mas não tenho acesso a uma bibliografia mais rica, esse é meu calcanhar de Aquiles. Uso, sim, o livro didático, cujo nome estou tentando me lembrar. Penso que, na busca de aproximar-se da linguagem do aluno, banaliza muito. Isso leva o autor à vulgaridade. (PROFESSORA E, ESCOLA PÚBLICA, 2009).



A docente apresenta uma crítica ao livro didático. Detecta incongruências no livro didático adotado pela escola. Novamente, notamos, na exposição da professora, que ela não relaciona a História da América Latina ao ensino de História. Ela acredita, como citações anteriores, que o tema é mais pertinente à Geografia.

Outro professor respondeu da seguinte maneira:

Em relação à América Latina, minha bibliografia é muito restrita, porque eu tenho minhas preferências e eu sempre gostei muito de pensar a História do Brasil Colônia. No Mestrado fui para a República. Eu trabalhei com Primeira República da Educação, eu tenho ficado muito entornado disso. Quando eu preparo minhas aulas sobre América Latina, eu uso material paradidático. Gosto muito de aquela coleção da Atual, que é “História do Cotidiano”, livros traduzidos, divertidos, são os que eu gosto de ler. Também uma leitura muito marxista, Ciro Flamarion Cardoso, uma referência muito importante nesse campo. Fui formado em oitenta e quatro (84), antes de a ditadura acabar. Então, o drama da ditadura ainda está muito presente para nós, éramos estudantes. Nós líamos, debatíamos, gostava de tudo. À medida que fui me abrindo, no final dos anos 1980, PREPES me deu a chance de abrir ainda mais minhas leituras. Eu não vejo absolutamente o marxismo. E li *O Capital*, fazendo Economia. Creio que tenho uma boa formação. Os meus alunos acompanham o livro didático, mas aqui por exemplo, não existe um livro didático indicado. Então, normalmente, para preparar minhas aulas eu não uso o livro didático. Na lista de material, há três opções sugeridas, na sala de aula, talvez os livros farão diferença. Não sei como foram escolhidos os livros didáticos, pois não participei dessa escolha. (PROFESSOR F, ESCOLA PARTICULAR, 2009).

O docente colaborador demonstra conhecimento de historiografia. Teve uma relação bastante estreita com o marxismo no seu processo de formação e a sua concepção de América Latina está relacionada à leitura da obra de Eduardo Galeano *As Veias Abertas da América Latina*.<sup>20</sup> O livro didático não é utilizado como ferramenta no desenvolvimento da elaboração das atividades, prefere usar os paradidáticos.

Temos como pressuposto que: “um dos objetivos centrais do ensino de História, relaciona-se à sua contribuição na constituição na de identidades” (BITTENCOURT, 2005, p. 121); entendemos que a proposta curricular para o ensino médio sugere o desenvolvimento de saberes, competências e habilidades que contemplam a(s) identidade(s), como exemplo, nos “Conteúdos Complementares de História do Ensino Médio” (SEE-MG, 2007, p. 63): “Eixo Temático 1: Expansão das Fronteiras: A questão da

---

<sup>20</sup> GALEANO, Eduardo. *As Veias Abertas da América Latina*. Tradução de Galeano de Freitas, Rio de Janeiro, Paz e Terra, (estudos latino-americano, v.12). Do original em espanhol: *Las venas abiertas da America Latina*

Alteridade na Modernidade”. “Nos Tópico V. Astecas, maias e incas”, como habilidades “Analisar e interpretar fontes sobre a estrutura social, de produção e cultura dos astecas, maias e incas. Localizar, geograficamente, os três impérios. No tópico VI. Visões de Montezuma [...]” (SEE–MG, 2007, p. 64) A temática se apresenta em outros momentos do CBC, como: “O Mundo do Trabalho e os Deslocamentos Populacionais; X. Trabalho e indústria habilidades Analisar dados estatísticos sobre o êxodo rural e a favelização das metrópoles no Brasil e na América Latina” (SEE–MG, 2007, p. 66)

Os CBCs, para o 3º ano do Ensino Médio, prevêm, na indicação da SEE–MG, que se utilize essa etapa de ensino o que não foi desenvolvido nas outras etapas ou se aprofunde o conteúdo das séries anteriores.

Ainda apresenta outros temas relacionados a identidades na América Latina, a saber: “O muro de Bush e a nova “invasão bárbara” na Europa” (SEE–MG, 2007, p. 67), como habilidades a serem desenvolvidas: “Analisar reportagens em revistas, sites, jornais, sobre a fronteira México–EUA” (SEE–MG, 2007, p. 64). O tema “Demarcação de Territórios de Identidades Sócio-Culturais XXI. Indústria cultural x identidades culturais” (SEE–MG, 2007, p. 70). E dentre as habilidades: “Analisar a diluição das fronteiras econômicas no mundo globalizado, em contraposição à busca de afirmação das identidades culturais locais. Analisar manifestações de diluição de fronteiras culturais e identitárias no mundo da comunicação virtual” (SEE–MG, 2007, p. 71).

De acordo com tais pressupostos e no intuito de compreendermos como se configura a identidade latino-americana, questionados a respeito dos livros adotados pelas escolas, como abordam a questão da identidade latino-americana, obtivemos as respostas a seguir: “Não, a América Latina como conteúdo esta mais próxima da disciplina da Geografia” (PROFESSORA E, ESCOLA PÚBLICA, 2009); “Ah, nem sei” (PROFESSOR B, ESCOLA PÚBLICA, 2009); “Acho que não” (PROFESSOR D, ESCOLA PÚBLICA, 2009). Nos três relatos dos professores citados, a identidade latino americana não se configura como habilidade a ser desenvolvida na disciplina de História. Ora o conteúdo é percebido como pertencente à disciplina da Geografia, ora negligenciando no ensino e aprendizagem. A função, o papel da História não se relaciona à compreensão da América Latina, mesmo que prescrita nos marcos legais e nas diretrizes curriculares e nos livros didáticos para o Ensino Médio. Outro docente fala sobre a interrogação do seguinte modo:

Isso é interessante, porque, ainda outro dia eu estava preparando uma aula e estudei alguns autores. Gosto de pensar esse conceito com os meninos, como se chega a um conceito, como ele fica. Algo que me vem à mente e pensar, por exemplo, como traduzimos chapetones e criollo. Os meninos vêm, então, como aquela clássica, de criollo, o espanhol nascido na América. Eu tenho de reconstruir o conceito ligando-o à questão da propriedade que, que vínculos eles têm para mostrar. Da mesma forma, o chapetone, funcionário. Eu gosto de brincar com isso, cinema, o filme, como Zorro. Zorro estava lá e com ele o Sargento Garcia, um funcionário, que está no papel de cobrador, e o Zorro é um legítimo branco, é o que luta pela libertação. Fui ao livro, vê esse livro, relativamente recente, verificar esse conceito, que criollo é o filho de espanhol, nascido na América. Os alunos leem isto no livro, que tem uma autoridade maior. Temos ficar atentos a esses fatos, pois permitimos que essa História acadêmica tem avançado muito, podemos chegar aos alunos em sala de aula. Eu tenho dificuldade com isso. (PROFESSOR F, ESCOLA PARTICULAR, 2009).

Evidenciamos que esse professor tem preocupação com a construção de aprendizagem sobre a América Latina, com reflexões sobre a identidade latino-americana, apesar de reconhecer os limites do que se produz no ensino superior e na educação básica. Igualmente notamos que o docente acompanha faz leitura do seu conteúdo, sem apresentar acomodação.

Os alunos também foram indagados sobre o ensino e a aprendizagem da História da América Latina e os materiais didáticos empregados: livro didático, apostilas, mídia eletrônica como CD-ROM, internet e outros. Sobre o que foi perguntado, relataram:

Estudamos em livros, livros didáticos, às vezes, com internet. Mas também fazemos coisas diferentes, o professor traz data-show, materiais visuais, para não ficar cansativo. O Ensino Médio não é tão aprofundado sobre América Latina. Desse assunto, chamou minha atenção foi ver como é a vida no México. Procure na internet para ver como era, como as pessoas tentavam, pela fronteira, chegar aos Estados Unidos. Lembrei-me de um tio meu que passou por muitas dificuldades nessa rota e me contou sua experiência. (S, ALUNA DE ESCOLA PÚBLICA, 2009).

A narrativa da aluna indica que o professor utiliza a internet, data show, materiais áudio visuais. O livro didático é igualmente empregado. Apesar do conteúdo sobre América Latina na relação de ensino e aprendizagem não ser aprofundado, a sua vivência possibilitou acesso aos saberes relacionados a temática.

Livros didáticos, textos, data show é o que usamos muito na aula de História. Estudei muito pouco sobre a América Latina, o que eu aprendi foi por fora da escola, pois lá, geralmente, este conteúdo é pouco trabalhado. Eu gosto de História é uma matéria em que eu sou contra o livro didático. Eu gosto de História e sou contra o uso de livro didático nessa matéria, pois é muito superficial. E estudo em revistas de história, livros melhores que o didático. Na verdade, não se adotam livros no 3º ano, são apenas complementos curriculares. Os livros até abordam a América Latina, mas considero pouco, superficial. (D, ALUNO DE ESCOLA PARTICULAR, 2009).

No relato do aluno evidenciamos que os livros didáticos, textos, data show, fazem parte dos materiais didáticos que o professor utiliza. Embora o aluno indique que não são adotados livros de didáticos específicos para o 3º ano. O discente tem o entendimento que a temática se configura de maneira superficial nos manuais didáticos.

Nós usamos livro, jornais, revistas. No livro que é História Geral e do Brasil de José Geraldo Vinci de Moraes tem uma parte de América Latina, na virada do século. O que se aborda mais é a atualidade, vimos, nas reportagens, o Zelaya em Honduras. (F, ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA, 2009).

O colaborador evidencia a utilização de livros didáticos bem como de periódicos.

Por meio dos relatos dos alunos, verificamos que livro didático, ainda é o material didático empregado nas aulas de História. Conseguem eleger tópicos de que se lembram, conteúdos dos livros correspondentes à América Latina, apesar de serem limitados os seus estudos, ao longo das trajetórias escolares. Citam outras fontes que proporcionam ampliar seus saberes. O que dizem os professores sobre seus fazeres, suas percepções dos currículos, livros e do ensino segue, às vezes, caminhos diferentes do que informam os alunos e suas vivências no ensino e aprendizagem dos temas relacionados à América Latina.

Pensamos na relação pedagógica como relação de ensino e aprendizagem dentre as questões que a permeiam. Na educação o aluno é passivo nesta relação, como nos lembra Freire, uma educação bancária. Na educação inovadora e dialógica a relação se estabelece a partir de demandas e da realidade discente. Convalidamos, novamente, Freire, que argumenta:

Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina. (FREIRE, 2000, p. 101).

Os relatos dos alunos nos permitem questionar se sentem contemplados em suas demandas? Existe uma prática dialógica? Parece-nos que os professores (des)conhecem o

lugar e papel da aprendizagem da temática América Latina, mesmo sendo assunto de interesse dos alunos. Portanto ao analisarmos a produção didática pedagógica os saberes e as práticas pedagógicas no ensino de História da América Latina, nas vozes de professores e alunos do Ensino Médio de escolas de Belo Horizonte (Minas Gerais), recorreremos aos materiais didáticos, bem como os planos de ensino dos professores, adotados pelas escolas e as narrativas dos sujeitos da pesquisa.

Ao fazermos um breve histórico do Ensino Médio no Brasil via as legislações após os anos de 1930 até a primeira da década do século XXI percebemos que esse lócus tem como marcador o intermediário, pois se localiza entre o nível fundamental e superior. O Ensino Médio registrou uma série de mudanças e continuidades. Esse movimento de mudanças e continuidades, em alguns momentos, seguiu a demanda no sentido de ir além de um modelo de ensino direcionado para atender às forças produtivas, em outros momentos apresentou-se, meramente como ensino propedêutico, e observamos também a existência no Ensino Médio de convergências e sínteses do propedêutico e o formador para o mundo do trabalho. O Ensino Médio em Minas Gerais foi também analisado no estado de Minas Gerais no início do século XXI, pois esse foi o período em que ocorreu nossa pesquisa e observamos que as mudanças curriculares propostas pela SSE–MG no ano de 2009 poderá ser objeto de estudo para novas investigações.

A respeito dos planos de ensino implica que se articulem com os projetos políticos pedagógicos institucionais e as bases legais e o desenvolvimento desses surge na ação cotidiana do professor. Ao analisarmos os planos encontramos a temática América Latina, porém com limitada expressão, apesar de constar nas propostas curriculares oficiais de ensino no nível federal (PCNs) e no nível estadual (CBC). Observamos que os materiais didáticos sugeridos para os alunos das escolas investigadas abordam a temática América Latina em vários tópicos e possibilita a construção de saberes próprios do ensino de História da América Latina. Nos relatos dos professores de História e alunos, evidenciamos distinções entre as percepções de professores e alunos. Ao contrário do que alguns docentes relataram, os alunos demonstram conhecimentos e interesses acerca da temática sobre o ensino de História da América Latina e a consideram relevante no currículo e na práxis. Logo, observamos que os docentes (des)conhecem o interesse dos alunos, são silenciosas ou não escutadas. Desse modo, entre professores e alunos, há claras divergências sobre o lugar e papel dos saberes e práticas pedagógicas relacionadas à aprendizagem da temática América Latina.

## Capítulo 4

### AMÉRICA(S) LATINA(S): IDENTIDADES E DIÁLOGOS

Neste quarto capítulo, temos o objetivo de produzir uma reflexão sobre vestígios, indícios da(s) identidades latino-americana por intermédio das narrativas de alunos e professores do Ensino Médio nas escolas mineiras, de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, sobre ensino de História da América no século XXI.

Pretendemos registrar as vozes de professores e alunos. A respeito das leituras e vozes dos alunos, corroboramos as ideia de que: “Os estudantes devem ter a possibilidade de discutir publicamente a justiça dos eventos passados ou das estruturas sociais e a justiça da sua herança” (BARCA, 2004, p. 25). Comungamos com a autora ao afirmar que, se quisermos estimular nos jovens ideias mais elaboradas e uma compreensão do passado que favoreça o interesse pela História e possibilite um melhor entendimento precisamos conhecer as compreensões tácitas com que os alunos operam e a partir das quais elaboram o seu conhecimento histórico. É nessa perspectiva que desenvolvemos nossa investigação.

Nesse sentido, questionamos os professores: Qual a sua concepção de América Latina? Para você, o que é América latina? Você se sente como latino-americano? A temática “América Latina” desperta interesse em seus alunos? O ensino e aprendizagem de América Latina, desenvolvido na sua escola, contribuem para formar uma identidade latino-americana?

Aos alunos, fizemos perguntas, como: Para você, o que é América Latina? Você se sente latino-americano? Quando se refere à expressão latino-americana, que lhe vem à mente? A temática “América Latina” desperta seu interesse? Em sua opinião, o ensino e a aprendizagem de América Latina, desenvolvidos na sua escola, contribuem para formar uma identidade latino-americana? Qual ou quais? De que maneira?

Assim, buscamos dialogar sobre os vestígios, indícios da(s) identidade(s) latino-americana, ressaltando, de acordo com Delgado (2006, p. 50), que “a identidade, além de seus aspectos estritamente individuais, apresenta a dimensão coletiva, que se refere à integração do homem como sujeito do processo de construção”.

#### 4.1 América Latina nas vozes dos professores e alunos

Iniciamos nossas reflexões a partir do debate sobre a(s) concepção(es) de América(s) Latina(s), mesmo porque existem conceituações além do ponto de vista meramente toponímico. Existem variações de ponto de vista, incluindo os aspectos geográficos, econômicos, culturais, históricos, políticos. Como afirma Sader e Jinkings (2006, p. 33).

Vista de fora, essa região do planeta ainda pode parecer uma grande oportunidade perdida. No entanto, a partir deste início de século XXI, nada será como antes nas terras que Simon Bolívar sonhou unificar. Porque a América Latina mudou, e porque tudo que se passa em nossos países aponta para um futuro sem roteiros preestabelecidos. É dessa América, que emerge como um conjunto para si, por meio de caminhos próprios [...].

De acordo com essa perspectiva, no começo do século XXI, a América Latina configura uma identidade, um pertencimento, de autonomia, com especificidades das nações constituintes, pois continuidades e transformações significativas ocorreram.

Oliveira (2005, p. 116) nos esclarece:

Isto nos foi lembrado por Richard Morse em seu livro *O Espelho de Próspero* (publicado em 1982, no México, e em 1988, no Brasil), que discute os conflitos entre as culturas anglo-americana e ibérica. Nesse livro Morse se recusa a estabelecer o contraste entre América Latina e Estados Unidos, e em seu lugar utiliza os conceitos de Ibero-América e Anglo-América, querendo com isto realçar a herança ideológica e institucional das duas nações matrizes. Lembra ele que o termo América Latina provém da França sob Napoleão III, — surgiu após uma expedição militar e científica francesa ao México e apareceu, pela primeira vez, em livro publicado em 1862 — que desejava defender uma suposta unidade de língua, de cultura e de “raça” dos povos latinos. Seu objetivo era reagir ante a expansão americana e facilitar a libertação dos países de colonização espanhola da tutela da mãe pátria ibérica. Tratava-se, portanto, de uma disputa entre os Estados Unidos e a França pelo espólio espanhol do final do século XIX.

Nesse sentido, a América Latina se constitui, geograficamente, pelos países do continente Americano da América do Sul, na América Central e pelo México, único país da América do Norte, conforme melhor explicita Celso Furtado (1978, p. 3):

A expressão América Latina, vulgarizada nos Estados Unidos, durante muito tempo foi utilizada apenas com um sentido geográfico, para designar os países situados ao sul do Rio Grande. Longe de interessar-se pelo que existia de comum entre elas, as nações surgidas nas terras de colonização ibéricas das Américas procuravam dar ênfase ao que era traço próprio de cada uma, num esforço de definição das personalidades nacionais respectivas. À parte o Brasil, de colonização portuguesa e o Haiti de colonização francesa, as demais repúblicas possuem uma história colonial, em grande parte comum e têm, no espanhol, uma língua comum. Contudo, o fato de que herança cultural pré-colombiana haja contribuído de forma tão desigual para a formação dos perfis nacionais atuais, faz com que as dissimilaridades entre países como a Argentina e o México sejam, possivelmente, tão grandes quanto as similitudes. O mesmo se pode dizer com respeito à contribuição étnico-cultural africana, que se distribuiu de forma não menos desigual. Mesmo sem considerar o caso do Haiti, cujas origens africano-francesas o singularizam, as diferenças entre os países da região Caribe, de forte influência africana e os países andinos, nos quais predominam elementos étnico-culturais indígenas, são tão grandes quanto as que possa haver entre países que tenham uma parte de sua história em comum. Ainda assim, a ênfase que se dava às dissimilaridades refletia menos a extensão real destas que a consciência da origem comum, como se as novas nacionalidades se sentissem ameaçadas em seu processo formativo por forças superiores que as levariam, mais cedo ou mais tarde, a reintegrar-se no leito de uma história interrompida pelas circunstâncias em que se efetuou a ruptura do império colonial espanhol.

Destacamos a anuência com Furtado, na apresentação da característica fundamental, quando mencionamos a expressão América Latina, isto é, a diversidade tanto cultural quanto econômica. Isto acontece, segundo ele, a partir da gênese pré-colombiana e que se enquadra no processo de “acumulação primitiva de capital”. Pode-se argumentar que as problemáticas e possibilidades atuais da América Latina decorrem dessa duplicidade caracterizadora do referido subcontinente, ou seja, o processo civilizatório herdado no mencionado processo de acumulação primitiva (ROJAS, 2004) ou, como Eduardo Galeano (2009) designa como de inserção da América Latina, na chamada divisão internacional do trabalho de maneira subordinada e periférica:

Há dois lados na divisão internacional do trabalho: um em que alguns países especializam-se em ganhar e outro em que se especializaram em perder. Nossa comarca do mundo, que hoje chamamos de América Latina, foi precoce: especializou-se em perder desde os remotos tempos em que os europeus do renascimento se abalçaram pelo mar e fincaram os dentes em sua garganta. Passaram os séculos, e a América Latina aperfeiçoou suas funções. Esta já não é o reino das maravilhas, onde a realidade derrotava a fábula e a imaginação era humilhada pelos troféus das conquistas, as jazidas de ouro e as montanhas de prata. Mas a região continua trabalhando como serviçal. (GALEANO, 2009, p. 17).



Uma das concepções que se tem de América Latina se fundamenta na denominada divisão internacional do trabalho, modo dentre as formas do capitalismo se organizar. Dentro dessa perspectiva, existe o núcleo central, em que estão situados os países economicamente desenvolvidos, e as demais regiões orbitam em torno desses. A América Latina, periférica, produzindo matérias primas e agropecuárias para exportação no quais os países do núcleo central se abastecem visando aumentar sua margem de lucro na transformação das matérias primas em produtos industrializados. Desse modo a América Latina é uma região de exploração e expropriação, a sua trajetória em torno das nações do capitalismo avançado, uma região continuamente oprimida pelas grandes potências. Porém setores da classe dominante da América Latina se valem disso, ou seja, obtém lucros.

Ampliando a discussão do conceito de América Latina, Sader (2006, p. 30) assegura:

O nosso continente passou a ser um território de duras lutas entre o velho e o novo. O velho na tentativa de manter e reproduzir, mesmo que sob formas maquiadas, um modelo esgotado, que trouxe concentração de renda e riqueza, privilégio de especulação sobre produção e a criação de postos de trabalho, expropriação de direitos sociais, enfraquecimento da capacidade soberana dos povos de decidir sobre seu destino, desfiguração das identidades culturais, entre outros tantos outros elementos regressivos. O novo, na afirmação da autodeterminação dos povos, na regulação pública das relações mercantis, na extensão dos direitos sociais, na defesa das identidades culturais.

Desta maneira expandindo o conceito de América no entendimento das relações dialéticas e de continuidade das resistências, superações no resguardo das identidades culturais mantendo o posicionamento e o sentimento de pertença.

A América Latina compõe-se de países que vivenciaram, nas relações de permanências e mudanças, ao longo dos séculos, desde o início da colonização no século XV até a atualidade, práticas políticas, econômicas, sociais muito semelhantes e também bastante diversas. Como esclarece Silva (2000, p. 15), “[...] o social e simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção de identidades”. Ainda, dialogando com essa perspectiva “[...] a construção de identidades é também uma dinâmica através da qual a identificação das similitudes e a afirmação das

diferenças situam os seres humanos em relação aos grupos sociais que o cercam” (DELGADO, 2006, p. 51).

A nossa concepção de América Latina é que essa é um construto, geográfico, cultural, político, social, econômico e histórico que evidencia semelhanças e diferenças bastante peculiares nas suas tramas, contradições, resiliências, (des)construções nas suas ilusões e desilusões em seus processos históricos, culturais, nos vazios e buscas.

Ser latino americano implica termos a não compreensão de sermos de um mesmo espaço e, ao mesmo tempo, uma profunda consciência de ser irmanados por um presente e um tempo de todos os tempos, que nos torna andinos, rurais, urbanos, mineiros, humanos, católicos, reacionários, subversivos, resistentes, ricos, empobrecidos. Consideramo-nos latino-americanos por termos um processo histórico semelhante e diverso, por pertencermos a um espaço territorial cultural que delinea, em nosso presente, temporalidades, de transformações, alterações, permanências e continuidades.

E no ensino de História como se apresenta a temática América Latina para os professores? Perguntamos aos docentes: Qual a sua concepção de América Latina? Para você, o que é América Latina? A temática “América Latina” desperta interesse aos seus alunos? As respostas foram:

Contexto Político? Econômico? Dependente do capitalismo internacional, em termos políticos, atualmente, caminha para economia autoritária, atualmente, eu creio. Eu, particularmente, vejo uma tendência, a partir da liderança do Chaves, mais equatorial. A temática não desperta interesse nos alunos. Não, só crítica, mais crítica. (PROFESSORA A, ESCOLA PÚBLICA, 2009).

A narrativa mostra que a leitura da América Latina feita pela professora se aproxima da questão econômica. A figura do presidente venezuelano aparece como uma figura de destaque e como se fosse o líder da América Latina. A respeito do interesse da temática por parte dos alunos, percebemos que, para a docente, o assunto não faz parte do centro de interesse dos estudantes.

Na continuação do texto registramos a narrativa do professor B, que atuava na escola pública,

Para começar, a identidade latino-americana é um conceito um tanto quanto perigoso, no sentido de que a ideia de América Latina e eu estou falando com base do texto de João Feres Júnior, que é um livro que fala sobre conceito de América Latina sobre os norte-americanos, então, é uma ideia que foi difundida no sentido de afirmar certa identidade norte-americana. Então, América Latina era um conceito forjado para ser uma oposição e tudo aquilo que os norte-americanos não reconheciam, que eles condenavam como uma forma de se auto-valorizar, de se afirmar. As coisas que, geralmente, são relacionadas ao conceito de América Latina para os norte-americanos, a questão da identidade religiosa católica que eles condenam a questão política, quando falam da incapacidade de organização de formação democrática, dos problemas relacionados à própria sociedade civil, da própria formação política, então esses aspectos, de certo modo forjados, foram assumidas dentro desse intuito de ressaltar uma identidade protestante, que valoriza o modelo democrático, republicano, norte americano. E aí, aproveitam-se as várias discussões neste sentido, inclusive há textos de Fernando Henrique Cardoso, citando uma revisão desse conceito, uma construção de uma ideia de uma América Latina que não seja tão dependente, assim, dos Estados Unidos, de uma formação mais autônoma. Por isso, que eu julgo complicado trabalhar com esse conceito, geralmente o relacionamos. Eu considero complicado se identificar como latino-americano porque geralmente relacionamos o termo com coisas negativas. Depende de como é trabalhado. Na sala, promovemos uma discussão interessante por causa do “Chaves”, que despertou interesse mas, isso depende de como essa temática é trabalhada, às vezes no livro didático não é tão atrativo assim. Até mesmo os tópicos propostos, por exemplo, uma reflexão do conceito de América Latina, muitas vezes não estudamos. (PROFESSOR B, ESCOLA PÚBLICA, 2009).

O professor, ao se referir a América Latina, descreve baseado na interpretação de João Feres Júnior cujo livro se intitula: “A história do conceito de “Latino América” nos Estados Unidos”. A partir dessa narrativa, temos os indícios, as pistas que o conceito de América Latina é difundido e construído pelo conceito de identidade norte-americano. Para o docente a temática está associada às questões negativas e no desenvolvimento em sala de aula não se reflete sobre o conceito de América Latina. O professor considera complicado trabalhar o conceito de “latino-americano”, para ele, é difícil se identificar como latino-americano, pois, as referências construídas historicamente foram negativas. Afirmou que esse tema é abordado de forma pouco atrativa nos livros didáticos, mas, mesmo ante as adversidades é possível encontrar maneiras de despertar o interesse nos estudantes. Vejamos a colaboração da docente:

Como igualdade na diversidade, algo extremamente contraditório, mas que flui no sentido de uma convergência e que, dos últimos anos para cá, nos anos de 1990, parece que está caminhando para além do vir a ser e que esta começando a acontecer. Tenho, assim, um conhecimento profundo, detalhado da área, que, nos nossos próprios currículos é extremamente negligenciado. Conceito, um continente que tem em comum um passado colonial, que se inscreve na periferia do sistema capitalista com alguns movimentos isolados, porém em crescente tentativa de superação. É aquilo que eu falei, o nosso programa não aborda a América Latina, então, a América Latina é trabalhada na Geografia, mas, agora mesmo, eu trabalhei com os meninos a questão da embaixada brasileira, da embaixada do Haiti, da presença do Brasil ali. Houve interesse sim, entretanto fica aquela questão como se fosse um apelo, periférica, como se eu tivesse navegando em águas que não são da História e são da Geografia, penso que, dentro da escola, isso é geopolítica, isso não é da História, a História já tem coisas de mais, e dentro dos currículos, não entra. Realmente, a nossa carga horária torna difícil trabalhar tudo, como a Geografia já faz certa tomada, se ficar no comodismo, é algo a menos, vai ficando para Geografia e, ao logo do tempo, perdemos esse terreno importante. (PROFESSORA E, ESCOLA PÚBLICA, 2009).

A professora concebe a América Latina como um espaço contraditório. O passado colonial permite a inserção no contexto capitalista de maneira periférica, assim como as tentativas de superação. Para ela, é próprio da Geografia o estudo de América Latina, pois o ensino de História é amplo e possui temáticas diversas e extensas a serem estudadas. Segundo outro professor,

Pegando a raiz do latim, eu vou trabalhar com os países de expressão latina. Consideraria essas hipóteses. No entanto, o que tenho visto, em consideração à América Latina, são os países de colonização Ibérica da Espanha e de Portugal, basicamente, do México para baixo, excluindo o Haiti e as Guianas. Eu trabalho o conceito de América Latina dentro da fala latina. A temática de América Latina não depende do tema, às vezes, depende de como abordamos. Uma vez por outra, eles me batem para perguntar sobre o que é esse período dos quarenta, cinquenta, sessenta, populismo principalmente pensar a figura de Perón. Eu penso que os alunos têm uma sedução, não sei da onde é que sai essa sedução. Eles conseguem fazer uma ligação com Getúlio. Minha preferência, de fato, é o México. Eu sinto a sedução neles para isso, agora, eu não, eu nunca trabalhei isso em sala de aula, dessa forma. (PROFESSOR F, ESCOLA PARTICULAR, 2009).

O professor começa o seu relato pela etimologia para conceituar América Latina, aborda na sua narrativa o passado colonial comum, inclui no seu relato a divisão territorial. Percebe o interesse dos alunos pela temática, porém desconhece o significado dessa relevância por parte dos alunos. No relato do docente, os anos 1940,

1950, 1960 são períodos que os alunos esporadicamente questionam, manifestam curiosidades, a propósito desse período, os alunos estabelecem relações históricas entre os governos latino-americanos, de Getúlio Vargas do Brasil e Juan Domingos Perón da Argentina e mesmo assim, a temática não é desenvolvida na sala de aula pelo docente. Esse afirma que o México é importante para ele, inclui na sua narrativa que como qualquer tema depende da abordagem feita pelos professores. Mesmo assim, a temática é silenciada, desconsiderada. Continuamos este capítulo registrando a narrativa do professor,

A temática sobre a América Latina merece ser mais bem tratada. Neste momento, está à mercê da esquerda, de uma esquerda confusa, que tem no Hugo Chaves uma referência e, para mim, é uma ameaça, é um perigo e que está conseguindo arrastar boa parte da América Latina. América Latina, para mim, é um pedaço especial que eu gostaria de conhecer. Conheço algumas partes, mas gostaria de ter condições de conhecer melhor, áreas mais pobres, no caso da Bolívia, do Peru. Cheguei até a programar este ano a ida a Machu Picchu, ano que vem, aliás, mas não vai ser possível. Eu vejo a América Latina como uma área desacreditada, uma área abandonada, mas que tem um potencial extraordinário, sou fascinado com América Latina. Este ano, no terceiro ano do ensino médio, quando estávamos iniciando o estudo, aconteceu questão de Honduras e esse assunto veio para sala. Durante algum tempo, podíamos ver jornais, internet, pesquisar e discutir a questão Honduras, era algo que estava acontecendo. A situação agora esfriou um pouco. Mas, por um período, atraiu a atenção, porque a mídia toda estava envolvida no retorno estranho lá do Zelaya a Honduras, agora a situação já caminha na outra direção, mesmo porque os alunos estão estudando outro assunto. (PROFESSOR D, ESCOLA PÚBLICA, 2009).

Para o docente, o discurso sobre a América Latina, está muito próximo daqueles utilizados no último século, especialmente, como uma demanda difundida pela mídia.

Os professores apresentam concepções e análises distintas da América Latina. Obtivemos relatos variados, baseados nas suas concepções culturais, econômicas, políticas, sociais.

Nesse sentido, após ouvir e registrar os relatos dos professores tivemos acesso às vozes dos alunos na procura de indícios, vestígios, de como se configura a temática América Latina. Fizemos as perguntas: Para você o que é América Latina? A temática “América Latina” desperta seu interesse? Como? Você gosta de estudar, ler, aprender sobre a história da América Latina? Registramos as narrativas:

A América para mim, pode não ser para outras pessoas, mas para mim, é o melhor lugar para se viver. Eu tenho orgulho de ser brasileira, tenho orgulho de ser latina. Muitas pessoas que vêm de fora, chegam e falam: Latino gosta de aparecer, latino gosta de andar pelado, não tem cultura. Nossa região, a América Latina, precisa muito de desenvolvimento, não discordo disso. Mas o fato é que temos também muita coisa boa para mostrar para o mundo, muita cultura. Embora sejam reforçados apenas os fatos negativos, como a questão da prostituição e da poluição. Lá fora, aqui é o pior lugar do mundo. Meu primo tem um amigo, que fez intercâmbio na França, ele falou que lá, eles acreditam que, no Brasil, até hoje há Tarzan conversando com Chita. Quando ele chegou na França, um rapaz falou assim: deixa-me ensinar-lhe aqui como é que você faz para abrir essa persiana. Sim, mas, no Brasil tem persiana, na minha casa toda tem persiana. Ele disse: eu não acredito, as fotos que eu vejo do Brasil não mostram isso. Ele falou também, uma coisa que me chamou muita atenção, ele falava, como é que no Brasil num país que tem tanto carnaval tantas festas, existem tantas pessoas passando fome? Tanto dinheiro gasto do governo com carros alegóricos, com fantasia, pagando o pessoal para desfilar e com tanta gente passando fome. Gosto demais de estudar isso. (B, ESTUDANTE DE ESCOLA PÚBLICA, 2009).

América Latina seria a reunião de povos que foram colonizados pelos europeus, daquela região onde o latim é a língua latina predominante e só por esse motivo que não só pelo fato de ter a língua o latim, mas também ter sua origem mesmo latina. Esses povos eles vieram pra cá, principalmente os espanhóis e os portugueses e foram responsáveis e predominaram as língua de origem latinas, como o português e o espanhol. (K, ESTUDANTE DE ESCOLA PÚBLICA, 2009).

Do México até o sul da América do Sul, na verdade, tenho muito interesse no México, gosto demais. Quando falam de México para mim, a cultura, a comida, eu considero muito bacana. Conheci um mexicano um intercambista aqui na escola que era mexicano, e fiz amizade com ele, ele era muito, assim, alegre, festivo, contava sobre quando era pequeno, como é que era, contava tudo assim da cultura, assim. Claro que não contava aprofundado, porque era uma conversa informal. Acho que me interessei mais por causa dele, já gostava de filmes falando sobre a cultura, mas interessei-me, comecei a gostar mais por causa dele. Gosto muito porque é onde vivo. Se não souber onde vivo, se não tiver uma base, como é que eu vou saber a cultura de outras pessoas, por exemplo, na Europa. Vamos supor, como é que vou ser uma pessoa completa, estudar outras culturas se não souber a minha própria cultura. Acredito que é super importante. (S, ALUNA DA ESCOLA PÚBLICA, 2009).

América Latina é resistência. Tenho muito interesse aprendo, pesquiso por meio de filmes, livros, revistas, internet. Há filmes como, A história oficial, de que gostei muito, que ganhou muitos prêmios além do Oscar de filme estrangeiro. Os sites, em geral, eu diria que na parte da História, entrei em vários em vários sites, livros das escolas, livros que se acham em biblioteca e revistas, revista de História que nem sei se ainda é publicada. (J, ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA, 2009).

América Latina, pra mim, seria um continente muito rico nos aspectos, da música, do esporte, então, contribui muito até para economia, por exemplo, a Libertadores, então traz turismo, traz muita coisa para o mundo inteiro. Seria no caso das construções, a religião nem tanto, mais assim mesmo é bom. (A, ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA, 2009).

Ao analisarmos as narrativas anteriores evidenciamos que os jovens estudantes investigados nos possibilitam entender que o conhecimento da América Latina, conceitos, interesses, leituras que possuem são produzidos pela suas próprias experiências, vivências, percepções de localização, necessidades de se colocarem no mundo. A América Latina para alunos também é o espaço, local onde vivem, que tem um passado comum, é também um espaço de resistência. Aspectos físicos, políticos, históricos, culturais, econômicos, são registrados nos relatos dos alunos para conceituar América Latina.

Isto nos possibilita concluir que a temática desperta o interesse nos alunos, seja por experiências próprias, pela subjetividade ou perspectiva pragmática. Os alunos buscam meios variados para a aprendizagem de América Latina, como no contato com o outro, nas suas vivências ou nas dos que o cercam, na imprensa, nos filmes. Ao estudar a temática existe possibilidade de conhecer a respeito de si. Evidenciamos ainda que a ideia de pertença é manifestada nas narrativas.

Os professores, ao nos narrarem sobre suas trajetórias escolares ao longo do seu trabalho, mostraram que a temática da América Latina não se configurou como aprendizado em suas trajetórias. Alguns professores consideram que, mais que o conteúdo, é a maneira com é exposto que torna o assunto atraente ou não. Mas, mesmo assim, no ensino de História a América Latina é pouco abordada pelos professores em suas análises. Concordando com Pagès e Fernandez (2009, p. 197): *“El tiempo del siglo XXI no parecer tener el mismo significado que en otras épocas. Y sin embargo, la enseñanza de la historia no parece haber cambiado demasiado”*.

#### **4.2 Identidade e identidades: diálogos**

Como já abordamos anteriormente, o nosso conceito de identidade liga-se ao princípio do pertencimento, ou seja, à ideia de pertença, de se referir, de se relacionar. Compreendemos a identidade como uma construção provisória, não monolítica. Segundo Bauman (2005, p. 17):

É comum afirmar que as “comunidades” (às quais as identidades se referem como sendo as entidades que as definem) são de todos os tipos. Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda vida, são bastante negociáveis e revogáveis e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age — e a determinação de se manter firme a tudo isso — são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”.

A identidade, como princípio da pertença, implica elementos móveis, mutáveis, possui marcadores, tais como um passado comum, símbolos que estão dentro desse conjunto. As implicações sociais e materiais são marcadores, do mesmo modo fundamentais, para caracterizar a ideia de pertença, uma vez que:

Precisamos de conceitualizações. A identidade envolve reivindicações essencialistas sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário, nas quais a identidade é vista como fixa e imutável. Algumas vezes essas reivindicações estão baseadas na natureza, raça e nas relações de parentesco. Mais frequentemente essas, entretanto, essas reivindicações estão baseadas em alguma versão essencialista da história e do passado. A identidade é, na verdade relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica, inclui um uniforme, uma bandeira nacional ou mesmo cigarros que são fumados. A identidade está vinculada também a condições sociais e materiais o social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. Algumas diferenças são marcadas, mas nesse processo algumas diferenças podem ser obscurecidas; por exemplo, omitir diferenças de classe e diferenças de gênero. (WOODWARD, 2000, p. 8).

De tal modo, podemos entender a identidade como um substantivo e/ou adjetivo, sem ser estática, sem movimento, mas, sim, dinâmica. A identidade híbrida, um construto, seja histórico, econômico, político, social, cultural. Para Hall (2003, p. 409):

Esta é a razão por que o modo como tento pensar as questões da identidade é um pouco diferente do pós-modernismo “nômade”. Acho que identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida. Mas é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um “posicionamento” do qual nós podemos chamar provisoriamente de identidade. Isto não é qualquer coisa. Portanto, cada uma dessas histórias de identidade está inscrita nas posições que assumimos e com as quais identificamos. Temos que viver esse conjunto de posições de identidade com todas as suas especificidades.



Assim, pontos de vista epistemológicos são delimitados Hall (2003) descreve três concepções de identidade, respaldas pelo sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno.

Sujeito do Iluminismo: o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. Conceção muito “individualista” do sujeito e de sua identidade (na verdade, a identidade dele: já que o sujeito do Iluminismo era usualmente descrito como masculino). (HALL, 2003, p. 11).

Nessa concepção, o núcleo do eu se limitava à identidade singular. Única percepção identitária, egocêntrica. O sujeito sociológico:

Sujeito sociológico: o mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “com outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para sujeito os valores, sentidos e símbolos — a cultura — dos mundos que ele/ela habitava. O “interior” e o “exterior” — entre o mundo pessoal e o mundo público. (HALL, 2003, p. 12).

A percepção do outro para o “eu” existe, mas na medida em que o outro seja admirado e tenha valores, significados do universo que o “eu” se insere. Ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. O sujeito pós-moderno não tem identidade fixa, essencial ou permanente, pois:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma “confortadora narrativa do eu” (Hall, 1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente. (HALL, 2001, p. 13).

Dessa maneira, o sujeito iluminista, o sujeito sociológico e tantos outros podem se fazer presentes ou não no sujeito pós-moderno, que não possui uma identidade, e sim identidades, pois as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social,

estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui, visto como um sujeito unificado (HALL, 2001, p. 7).

Segundo Oliveira (2006, p. 20) a identidade é polissêmica, para o autor, é um termo flexível, possui vários significados, pois é: “Polissêmico por natureza, podia recobrir uma variedade de conceitos, cada um deles expressando um lugar definido no jogo de linguagem de suas respectivas disciplinas, fossem elas a lógica, a linguística ou a própria etnologia”.

O conceito não é fechado em si e pode nos conduzir a uma série de nomenclaturas no emprego desse termo:

Nesse sentido, as considerações de Lévi-Strauss em “L’identité” são importantes por nos conduzir ao verdadeiro status epistêmico do conceito geral de identidade: primeiro lugar, diz que toda utilização da noção de identidade começa por uma crítica a esta noção. [E acrescenta] seja para além da diversidade das aparências, buscar a fonte desta identidade naquilo que se poderia chamar de restituição de um contínuo [já que a noção de identidade pressupõe permanência e continuidade]; seja, ao contrário, situá-lo sobre um plano puramente relacional. (OLIVEIRA, 2006, p. 27).

Como um campo de estudo e investigação na grande área de Ciências Sociais a terminologia de identidade está envolta em uma complexidade:

A opinião dentro da comunidade sociológica está profundamente dividida quanto a esses assuntos. O próprio conceito com o qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova. (HALL, 2003, p. 9).

Levando em conta a complexidade acerca da identidade é fundamental a perspectiva dialética para a sua conceituação e análise, sem reduzi-la a um conceito meramente relacional. É também relacional, mas não apenas. A identidade não existe no campo abstrato, apenas conceitual, sobretudo, a identidade se constrói de diferentes formas, nas relações experienciais, materiais:

É precisamente esta última acepção da noção de identidade que lhe confere todo seu valor analítico no campo da epistemologia da investigação. É nesta direção que interpreto essas palavras de Lévi-Strauss ao se dirigir aos membros do seminário: Vocês querem estudar sociedades completamente diferentes, mas, para estudá-las, reduzem-nas à identidade; esta solução não existe senão no esforço das ciências humanas para ultrapassar esta noção de identidade e ver que sua existência é puramente teórica: a de que, no limite, não corresponde em realidade a nenhuma experiência. (OLIVEIRA, 2006, p. 27).

Nesse sentido, o estudo da identidade permite o conhecimento e o reconhecimento. “Contrariamente ao conhecimento, que é um ato cognitivo não público, o reconhecimento depende de meios de comunicação que exprime o fato de que outra pessoa é considerada como detentora de um “valor” social” (OLIVEIRA, 2006, p. 31). De acordo com Bhabha (2007, p. 76):

A questão da identificação nunca é afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia autocumpridora — é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem. A demanda da identidade da identificação — isto é, ser para Outro — implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade.

O conhecimento ou reconhecimento do sujeito também é construção de dada identidade. Ao se aproximar desta, o sujeito se entende na sutileza do outro, delimitado pelo próprio sujeito, nas relações que esse estabelece com os demais, ou seja, o que o sujeito pensa sobre o que o outro percebe dele. E nesse contexto temos o espaço entre-fronteiras, em que:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produtos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação — singular e coletiva — que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade. De que modos se formam sujeitos nos “entre-lugares”, nos excedentes da soma das “partes” da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero etc.). (BHABHA, 2007, p. 20).

Essa percepção identitária se encontra dentro de um contexto histórico, com tempos e espaços. O contexto histórico, hoje, inclui tempos líquidos:

É nisso que nós, habitantes do líquido mundo moderno, somos diferentes. Buscamos, construímos e mantemos as comunais de nossas identidades em movimento — lutando para nos referenciar juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo. (BAUMAN, 2005, p. 33).

A identidade é líquida não há como estabelecer uma rigidez, pois a oscilação, a circulação da identidade assinala subsídios próprios do sujeito em sua individualidade e/ou no coletivo. Mesmo que esse negue, anule sua identidade, talvez venha ser negada pelo processo de não apreensão, ou de negação do que quer que ela represente, anule, negue, por não acolher os valores que estão em torno desse conceito.

A identificação é também um fator poderoso na estratificação, uma de suas dimensões mais divisivas e fortemente diferenciadoras. No outro pólo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que no final se vêem oprimidos por identidade, que não têm direito de manifestar as suas preferências e que no final se vêem oprimidos por identidades impostas por outros. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam [...]. (BAUMAN, 2005, p. 47).

A globalização contemporânea e a hegemonia do capitalismo liberal intensificam o desenvolvimento das novas tecnologias da informação, a preeminência de costumes globais, que ora podem afastar os costumes locais, ora podem ativar valores pontuais e, ao mesmo tempo implicam diferentes análises:

A globalização, entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultural local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade. (HALL, 2000, p. 25).

A globalização lança múltiplas decorrências de pertencimento. Dentre essa multiplicidade de resultados pode ocorrer a aproximação ou o distanciamento da cultura local. Porém, concebemos a identidade com o oposto do enaltecimento de um povo, de uma região, etnia, raça, orientação. Temos a compreensão da identidade como um imperativo direito de existir do diferente. No contexto da globalização o estudo da(s) identidade(s) é central, pois:

Para compreender o que faz da identidade um conceito tão central, precisamos examinar as preocupações contemporâneas com questões de identidade em diferentes níveis. Na arena global, por exemplo, existem preocupações com as identidades nacionais e com as identidades étnicas; em um contexto mais “local”, existem preocupações com a identidade pessoal como, por exemplo, com as relações pessoais e com a política sexual. (HALL, 2000, p. 21).

A importância do estudo da compreensão da identidade concerne à política:

O esforço, agora, para se pensar a questão do caráter distintivo da lógica pela qual o corpo racializado e etnicizado é constituído discursivamente — por meio do ideal normativo regulatório de um “eurocentrismo compulsivo” (por falta de uma outra palavra) — não pode ser simplesmente enxertado nos argumentos brevemente esquematizados acima. Mas eles têm recebido um enorme e original impulso desse

enredado e inconcluso argumento, que demonstra, sem qualquer sombra de dúvida, que a questão e a teorização da identidade é um tema de considerável importância política, que só poderá avançar quando tanto a necessidade, bem a “impossibilidade” da identidade, bem como a saturação do psíquico e do discursivo em sua constituição, forem plena e inequivocamente reconhecidos. (HALL, 2000, p. 130).

Desse modo, análises das identidades são essenciais, pois, viabilizam o conhecimento/reconhecimento de si, a possibilidade de fazer o exercício da alteridade. São igualmente importantes quando consideradas, à medida que pretendemos compreender especificamente a(s) identidade(s) da Américas Latinas no contexto da sociedade globalizada:

Na realidade estrutural de que a civilização latino-americana é hoje, e foi nos últimos cinco séculos, a civilização mais dependente e subordinada de todo planeta. Desde sua origem como projeto civilizatório, o mundo latino-americano foi construído não em razão de si mesmo, mas sempre em razão dos diferentes centros hegemônicos, potenciais ou reais, da economia capitalista mundial e do sistema histórico capitalista global. Dado que o nascimento de nossa civilização latino-americana é um processo simetricamente contemporâneo à emergência do capitalismo como sistema histórico, e com isso ao nascimento e afirmação tanto da primeira economia mundial como da verdadeira história universal, então, a sorte que lhe tem cabido, do ponto de vista de sua integração específica a esse capitalismo, a essa economia mundial e a essa história universal, foi a de ser uma das “periferias” ou “áreas dominadas” de tais entidades globais. (ROJAS, 2004, p. 29).

A identidade da América Latina pode ser entendida na dinâmica da lógica do sistema capitalista, onde passar a existir para atender as demandas do sistema. O pertencimento da região é um desdobramento das relações de mercado, seja no capitalismo mercantil, seja na mundialização econômica.

Sobre a identidade latina americana a uruguaia Andréa Díaz Gennis, no seu livro intitulado: *La construcción de la identidad en América Latina* assinala caminhos para a apreensão da identidade latino-americana. Destacamos:

*Una de las preocupaciones más intensas del pensamiento latinoamericano de los últimos cien años ha sido su propia identidad cultural y la relación de esa identidad con la filosofía e historia, sino también a la sociología, la antropología y otros campos del saber y la expresión humanos como literatura y el arte.* (GENNIS, 2004, p. 7).

O campo das Ciências Humanas têm se preocupado com a identidade latino-americana. Isto abre um campo de estudo que tem como objetivos o esclarecimento e o fazer

entender o que vem ser América Latina. Nesses caminhos, encontram-se a nossa investigação. Compartilhamos a concepção de que a identidade latino-americana é histórica, variável e singular:

*Pero si existe un modo de vida nacional o latinoamericano históricamente variable y relativamente común, entonces se puede hablar de una “identidad nacional o de una identidad latinoamericana como una “identidad cultural” que varía en forma histórica.* (GENNIS, 2004, p. 8).

A perspectiva histórica e cultural possibilita o (re)conhecimento da região estudada:

*La primera está dedicada en lo fundamental a la presentación de la hermenéutica. En relación el problema de la identidad con el reconocimiento”, para culminar con el planteamiento y problema de la “otredad” en América Latina. “¿Quiénes somos dos latinoamericanos?”, inclusive referencias latinoamericanas de distinto tipo qué es “ser latinoamericano”? Un sujeto colectivo — los latino americano.* (GENNIS, 2004, p. 10).

O sujeito coletivo “latino-americano” forma-se, constrói-se no contexto histórico, podendo ser do europeu descendente, do negro, do indígena nas relações que são relativas e dinâmicas, construídas, transversalmente, pelo processo histórico social, cultural político, conforme Gennis (2004, p. 13):

*América Latina como construcción. Construcción en la que a partir de un proceso histórico, social y cultural vamos conformando una “mirada”, un conjunto de ideas acerca de nosotros mismos, a partir de elementos siempre relativos y cambiantes. En nuestro caso, ha habido una pugna constante entre la identificación del latinoamericano con lo europeo occidental y/o los elementos negro o indígena. A partir del reconocimiento o falta de reconocimiento.*

A América é um construto, e esse construto possui conformação híbrida. De acordo com Canclini (1993), a hibridação não é regular. O híbrido, em alguns aspectos, se torna mais evidente. Conforme o autor,

*La identidad es una construcción que se relata. Se establecen acontecimientos fundadores, casi siempre referidos a la apropiación de un territorio por un pueblo o a la independencia lograda enfrentando a los extraños. Se van sumando las hazañas en el que los habitantes defienden ese territorio, ordenan sus conflictos internos y fijan los modos legítimos de vivir en él para diferenciar-se de los otros. Los libros escolares, y los museos, los rituales cívicos y discursos políticos fueron durante mucho tiempo los dispositivos con que se formuló la identidad de cada nación y se consagró su retórica narrativa.* (CANCLINI, 1993, p. 67).

De acordo com essa perspectiva, o ser “[...] *latinoamericano significa participar también dessas culturas, desde la lengua, las comidas, costumbres, etc*” (GENNIS, p. 51). A música, a literatura, a religião, a economia dentre outros, figuram também a identidade. A língua é igualmente um marcador identitário, o idioma pode facilitar o circulação de obras latino-americanas entre as nações, porém alguns países não têm como idioma oficial o espanhol, a exemplo, o Brasil, mas a música transita entre os diferentes países latino-americanos. Dentre os marcadores, a hibridação musical que anula ou forja, adulterando e não incluindo a complexidade de expressões:

*La literatura es y seguirá siendo nuestra expresión cultural más espléndida, porque el vehículo compartido del idioma permite pensar como totalidad las más diversas vivencias de un continente, las vuelve patrimonio común fecundante y señal de reconocimiento aunque sea en la minoritaria elite alfabetizada. Una reflexión consternadora: la difusión de este tesoro depende — si hacemos excepción de la bloqueada Cuba — de unas cuantas empresas españolas, mexicanas y sureñas, tan vulnerables a la fluctuación económica y política como lo fueron tantas grandes y ahora difuntas editoriales chilenas, uruguayas y argentinas. La ecumenicidad continental de la lengua, unida a la universidad de la música, sitúan la canción popular como el segundo gran fenómeno cultural de la región. Enredada en la maraña de los aparatos de comunicación “para las masas”, mediatizada, comercializada, a veces adulterada, la canción popular — llámese ranchera, bolero, tango, bossa nova, nueva trova o salsa — define una identidad latinoamericana centrada en la impasible confrontación de la adversidad. (GARCÍA, 2002, p. 206).*

A economia constitui outro marcador identitário na América Latina:

*La teoría de la Dependencia ha sido la respuesta a las tesis positivistas, desarrollistas y liberales que postularon que el único destino de América Latina era calcar paso a paso los estilos de desarrollo de las metrópolis hasta igualarse con ellas. Platearon los dependientólogos, por el contrario, que el subdesarrollo era la otra cara de las economías desarrolladas y que la relación entre ambos estilos productivos tendía a agravar el subdesarrollo antes que corregirlo. Ello abrió el campo a múltiples propuestas sobre la reforma de nuestras economías: desde las variantes de las postulaciones socialistas, incluidas las marxistas, hasta los planes de desarrollo protegido por el Estado y las propuestas de autogestión o las vueltas a las comunidades autóctonas. (GARCÍA, 2002, p. 206).*

A autora destaca a teoria da dependência e propõe outra avaliação da economia latino-americana, e a complexidade pode ser estimada com processo a ser considerado. Outro indício para conceituar a América Latina é a religiosidade:

*La catolicidad es caso el rasgo cultural más difundido y compartido en América Latina; por tal motivo es también uno de los más decisivos a los efectos de definir su identidad. La Teología de la Liberación desarrollo las consecuencias económicas y sociales de esta relativa unidad religiosa, pues la doctrina católica lleva aneja una cierta tabla de valores, invocada a veces contra los explotados, manejada en la actualidad a favor de ellos con importantes efectos en la organización y la concientización de las masas. La Teología de la Liberación, por otra parte, no es una doctrina de toma directa del poder político, tarea que incumbe o a la Iglesia. Al mismo tiempo, es la única oportunidad de ésta de seguir siendo una fuerza ecuménica. Los mayores contingentes de católicos están o Tercer Mundo y específicamente en América Latina. Si las altas jerarquías eclesiásticas les vuelven la espalda para alinearse con el neoliberalismo agnóstico o protestante, estarían entregando sus feligreses como presa a la proliferación de cultos y sectas que el imperialismo favorece como una de las formas de quebrar la unidad religiosa y, por tanto, cultural latinoamericana. (GARCÍA, 2002, p. 206).*

Apesar da maior concentração de católicos do mundo estar na América Latina, isso, ao mesmo tempo, delibera a questão identitária. A Teologia da Libertação politizou a religião católica, fortemente presente até os anos de 1980. Em oposição a isso, uma nova maneira de discorrer acerca da religiosidade, em um contexto neoliberal, abre espaço para outras maneiras de pensar a religião, reconfigurando a própria identidade da região. Na busca dos vestígios, indícios, da identidade latino-americana, a perspectiva de integrar a região nos auxilia na compreensão do processo identitário da América Latina, pois:

*Hay integración latinoamericana es un tema los géneros, desde el bolivariano de la Gran Colombia y el latinoamericano revolucionario del Che Guevara y el cultural del boom, hasta el neocolonial de la Organización de Estados Americano y el globalizador de los Tratados de Libre Comercio. Sin embargo, el concierto o el desconcierto de estas múltiples y contradictorias llamadas a la unión deja en la conciencia del latinoamericano el sedimento de una clara disyuntiva: integrarse o morir. El castigo por cada intento de transformación radical por parte de un país latinoamericano ha sido hasta ahora la intervención o el aislamiento. Quizá la integración sea la doctrina internacional que nos permita actuar como bloque contra todos los bloqueos. (GARCÍA, 2002, p. 207).*

A interação da América Latina, entendemos para além da integração econômica, unificar ultrapassando a perspectiva econômica, intercambiando pensamentos entre as nações.



Os conceitos de conexão estiveram presentes em vários pensadores, desde Bolívar que propunha a Grande Pátria, esteve presente em Guevara. Sendo assim, integrar todas as nações latinas, significa a integração de todas as nações de modo inclusivo Cuba.

Nesse sentido, a identidade é múltipla, composta, cambiante. Esse tema de estudo vem sendo também desenvolvido pelo campo do ensino de História. Segundo Gomes, a História,

[...] nas décadas finais do século XX, cada vez mais se tornou uma disciplina interessada nos processos de construção de identidades. Nesse caso, não importava se tal processo envolvia um grupo de tamanho grande, como a nação, o que indubitavelmente estava inscrito em sua tradição desde o século XIX, ou um grupo mais restrito, ou mesmo um único indivíduo, como estratégia para a discussão de períodos ou questões consideradas relevantes. Acontecimentos, de maior ou menor “duração”, e sujeitos históricos, individuais ou coletivos, ganham a cena da História, sobretudo no bojo da renovação da chamada “nova” história política e das variadas vertentes de se fazer “história cultural”. Dessa forma, é preciso destacar que tal interesse não deve ser visto como um modismo, como às vezes o é, e sim como resultado de uma transformação teórico-metodológica da disciplina que, por ser histórica, sofre mudanças com o passar do tempo. É assim compreensível que, devido ao fato de o tema das identidades ter ganhado evidente importância para a História, também cresceram os debates sobre a própria identidade da disciplina, perceptivelmente passando por alterações significativas, aplaudidas, criticadas ou rejeitadas, dentro e fora do círculo de historiadores. (GOMES, 2009, p. 55).

Isso implica um novo paradigma de estudo da História, uma mudança historiográfica “já que era através do tema das identidades que tal reentrada se fazia, ela passava a ser presidida pela questão do ponto de vista dos próprios sujeitos que experimentavam os acontecimentos históricos” (GOMES, 2009, p. 56–7). Ainda corroboramos com a autora:

A partir das últimas décadas do século XX, é bem mais do que reorientação produzida pelo achado de novos objetos, fontes e metodologias, o que já não seria irrelevante. O que estaria ocorrendo, efetivamente, seria uma reorientação na forma da disciplina pensar seu trabalho de produção do conhecimento e sua função política. A força do passado, o medo do esquecimento, o desejo de memória, a busca de identidade e o valor da cultura, como fundamento de pertencimento, seriam variáveis desse fenômeno que não vê/pensa o futuro como algo melhor. Daí Hartog denominar esse novo regime de historicidade de “presentismo”. (GOMES, 2009, p. 56).

A temática “identidade” é um assunto recorrentemente associado ao ensino de História. O ensino de História desenvolve e legitima identidade. É capaz de construir, o

formar, localizar historicamente. Isso está intimamente vinculado aos saberes e à prática pedagógica. Peres (2001, p. 161) avalia que:

A forma como esse ensino irá cumprir essas funções dependerá das condições-maior ou menor interação em um modelo interdisciplinar, por exemplo — e dos meios — conteúdos, métodos, materiais didáticos, docentes, etc. — que lhes sejam oferecidos. Num contexto de reformas educacionais os interesses que as encaminham e os objetivos que se atribuem e elas implicações sobre essas condições e os meios que serão postos à disposição do ensino de História.

Nessa perspectiva de análise, o diálogo com as vozes dos docentes nos possibilita compreender como se configura a(s) identidade(s) latino-americana no ensino de História no terceiro ano do nível médio. Questionamos: Você se sente como latino-americano? O ensino e a aprendizagem da história da América Latina, desenvolvidos na sua escola, contribuem para formar uma identidade latino-americana? Vejamos as narrativas:

Eu faço questão disto, não sou anti-americano, não tenho essa postura, anti-imperialismo, ianque, respeito os Estados Unidos como potência hegemônica, mas eu vejo América Latina como o meu espaço, eu sou latino americano, eu sou fruto da miscigenação. É o objetivo mostrar ao aluno de onde ele, e quem ele é e em que meio ele está inserido, agora na medida em que nós não estamos tendo tanto tempo. Os próprios PCNS não dão a esse assunto tanto espaço, fica a dúvida se isso vai realmente acontecer. O objetivo não é este, um dos objetivos é este do ensino de História da América Latina agora se realmente isso vai ocorrer fica aí uma dúvida, fica uma indagação, porque não temos como precisar isso, mesmo porque não teremos mais contato com esses alunos. Eles estão terminando o ensino médio, vão embora, vão tocar a vida e muitos nem têm uma preocupação muito grande com essa questão, eles se preparam para o mercado de trabalho, para a vida familiar neste momento, pela idade que tem. (PROFESSOR D, ESCOLA PÚBLICA, 2009).

Na narrativa o professor se percebe como latino, porém, para ele, existe uma hegemonia estadunidense, a América Latina é um local de miscigenação, mas nos questionamos, pois, entendemos que o posicionamento do depoente é limitado. Porque ser latino, não implica a ideia de desconhecer a hegemonia estadunidense, mas compreender historicamente o papel dessa potência em relação a América Latina. Haja vista o posicionamento dos Estados Unidos da América, frente às ditaduras cívico militares, da segunda metade do século XX, nesse subcontinente. Ser latino, na nossa compreensão, e ter o entendimento dessa perspectiva histórica, o lócus das políticas internacionais adotadas pelos Estados Unidos da América no

subcontinente citado. O professor reconhece a relevância do ensino para a localização do aluno.

Eu me sinto latino-americano porque temos um passado comum. A colonização, a forma que a gente foi colonizada, a forma de ocupação e de exploração dessa região. Não sei explicar exatamente, e, talvez tenhamos uma outra oportunidade de pensar sobre isto, a maneira como o Brasil tem-se afastado dessa região, que é nossa irmã na verdade. Recentemente essa é uma preocupação muito grande, principalmente, a partir da criação do MERCOSUL. Até a própria adoção da fala espanhola (nas escolas). Na escola, eu não trabalho esse conteúdo, mas o professor com quem trabalho, pediu-me para abordar América Latina no século XIX, o que dá para uma ponte interessante, pois o Brasil como nação passa, necessariamente, pela questão territorial e de fronteira. Vamos trabalhar desde a independência, pensando na Cisplatina, no Uruguai até a Guerra do Paraguai, mostrando que nossas histórias caminham juntas. (PROFESSOR F, ESCOLA PARTICULAR, 2009).

No relato do professor percebe-se o conhecimento da temática. Em função disto ele maneja o tema, ideia de pertencimento da América Latina, pedagogicamente, na relação ensino e aprendizagem de maneira relevante e, mais como conteúdo significativo dos discentes.

Acho que é a toada é a música, é o sangue, é difícil de explicar, é sentir, é difícil a maneira de conceitualizar. Não vejo essa contribuição sinto uma lacuna enorme, e é aquilo que falei, se ela ocorre, de alguma maneira mesmo que precária, isso vai ser louvor ou não da Geografia, a História não tem contribuído para isso, o que ela faz é muito pontual é uma coisinha ou outra. (PROFESSORA C, ESCOLA PÚBLICA, 2009).

A partir da citação proveniente do relato da professora pode-se perceber que ela coloca uma constatação da existência de uma enorme lacuna no ensino do conteúdo histórico sobre a América Latina. Porém, esse reconhecimento leva a mesma ter uma reflexão que outros fatores como o cotidiano cultural (música) e a genética (sangue) poderão criar essa concepção de pertencimento de América Latina. No que diz respeito ao ensino e aprendizagem, ela nos alerta para o fato do ensino de História pouco contribuir para a construção de tal construto, atribuí a Geografia, enquanto disciplina escolar, um escopo mais relevante para tal construção. “Sinto-me latino-americana. Toda a minha tradição, toda a minha história, eu me sinto latino-americana. Não, não contribui.” (PROFESSORA A, ESCOLA PÚBLICA, 2009).

No relato da docente a ideia de pertencimento se relaciona com a sua própria história de vida, em sua narrativa o ensino de história não contribui para a construção da identidade latino-americana.

No Brasil, ainda é mais complicado, porque falamos português, o que se difere um pouco de grande parte da latino-americana de língua espanhola. Então, já é uma dificuldade nessa comunicação e ficamos quase que numa ilha aqui na América pela questão da comunicação da linguagem. Nesse sentido, também não sei se eu me identifico como latino-americano, talvez numa viagem aos Estados Unidos ou em quaisquer outros países eu me identifique, mas não uma coisa de sentir, não sei, talvez não seja um problema, mas quando eu conheci América Latina, às vezes, já vem essa ideias negativas que foram forjadas assim, sobre tudo pelos norte-americanos. A própria questão racial é uma coisa forte também, os americanos não reconhecem talvez. Até pela questão de identificação, de construção de uma identidade interna, não incorporam mestiços, afro-descendentes, índios, como não se entendem como norte-americanos alguns deles específicos ditos brancos isso cria uma ideia do termo latino-americano preconceituosa, pejorativa e é difícil, às vezes, nos identificarmos com isso. Se contribui, isso não sei te responder por que eu não fiz uma avaliação sobre isso, mas creio, pelo menos eu falo por mim, que não. Porque o que o que nós fizemos foi uma reflexão do conceito de América Latina, mais do que qualquer coisa. Nesse sentido, isso talvez não contribua, necessariamente, para uma afirmação de uma identidade latino-americana. (PROFESSOR B, ESCOLA PÚBLICA, 2009).

Segundo alguns docentes, os estudos sobre a temática América Latina desenvolvidos nas escolas em que lecionam não contribui, para formar a identidade latino-americana, isso pode ocorrer ou não, ao longo da vida do educando, no máximo, afirmam possibilitar a construção de conceito. Evidencia-se que os professores reconhecem que a identidade se constrói na diversidade, em múltiplas relações. Relatam, também, que o ensino de História tem um amplo espectro de conteúdos, e a América Latina não se configura como parte dessa disciplina, é própria da Geografia.

Sendo assim, a identidade latino-americana, se é produzida nas relações de ensino e aprendizagem, não é de maneira elaborada, intencional. Apesar de os docentes se sentirem latinos a partir de marcadores históricos, apenas um docente não se sente latino, pois, segundo ele, o ser latino-americano carrega uma carga de valores negativos nos quais não se identifica.

O ensino de História, na atualidade, ainda que as orientações curriculares oficiais sugiram a construção de identidades e indiquem desenvolvimento de habilidades a partir de conteúdos pertinentes à temática, essa é invalidada na percepção dos docentes na prática pedagógica.

Nessas circunstâncias, na busca dos indícios, vestígios da identidade latino-americana no ensino de História da América Latina questionamos os alunos: Você se sente latino-americano? Quando se refere à expressão latino-americana, o que lhe vem à mente? Você se lembra de alguma expressão artística (desenho, música etc.)? Caso ele queira pedi-lhe para desenhar ou cantar algo. Em sua opinião, o ensino e a aprendizagem de América Latina desenvolvidos na sua escola contribuem para formar uma identidade latino-americana? E obtivemos as seguintes respostas:

Sim. Assim por eu gostar do povo, eu sou meio suspeita pra falar porque eu sou latino-americana. Eu acredito que eu tenho esse jeito. Muitos brasileiros têm um jeito diferente, mas, às vezes até parece que não são latino - americanos. Não falo que eu estou fechada só para a cultura latino-americana, estou aberta a todas, a todas as opiniões, sabe, a conhecimentos gerais. Só que eu gosto mais da cultura latino-americana, eu me sinto mais à vontade, é mais calorosa, mais alegre, sabe, as pessoas as outras culturas são mais fechada, resguardam-se mais. Lá em cima, na minha sala eu tenho um MP4 com uma música, se você quiser, eu trago para você ouvir. É um rap. Eu gosto muito, na verdade, eu nem gosto muito deste tipo de música, mas desse rap eu gosto, porque retrata o que está acontecendo. O nosso povo está em coma, abaixa a cabeça para tudo o que está ocorrendo. Mas o povo tem memória curta, quando chegam nas eleições, hora de reivindicar, fazer algo diferente pra ver se muda a situação, os políticos se reelegem, fazem tudo de novo, cometem os mesmos erros, mas ninguém liga porque isso já é normal. E o que me vem à cabeça sobre o país é isso. É da América Latina, o futebol, futebol deve ser o mais comentado aqui, de qualquer pessoal do mundo, fala de brasileiro e lembra de futebol, por que aqui é a maior indústria de jogadores, dos melhores jogadores do mundo. E da América Latina há muita diversidade, dentro do Brasil. As regiões tem características diferentes; identidades próprias. (Z, ALUNA DE ESCOLA PÚBLICA, 2009).

A partir da colhida do relato da aluna, pode-se deduzir que, o ambiente sociocultural que a mesma tem vivenciado como a música, o futebol, é o espaço de sua aprendizagem a respeito da temática, a discente não destaca a escola como espaço de construção dos seus saberes sobre América Latina.

Eu sou da América Latina, porque eu sou brasileiro. O latim trouxe várias línguas, por exemplo, o espanhol e o português. Já no norte, que é uma área anglo-saxônica já é o inglês, bem longe dessa parte relacionada aos latinos. Creio que o ensino daqui contribui sim. (N, ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA, 2009).

Aparenta-se, pela citação, que o aluno desenvolveu na escola, seu conhecimento de América Latina, pelo reconhecimento da diferença entre América Latina e anglo-saxônica.

Eu posso afirmar com convicção, que sou latino e não tem nada a ver com isso de patriotismo do Brasil. Com certeza, nós vamos estudando. Queremos abraçar mais ainda o que temos como latino-americano, porque não vai ter só a teoria, no caso, a vai ter a prática que, por exemplo, a música e também voltando a febre do esporte preservamos essa cultura sem saber que é uma cultura nossa. (A, ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA, 2009).

Na narrativa a identidade de América Latina se relaciona com a aprendizagem do cotidiano, parece-nos que a escola tem contribuído para a construção da temática latino-americana.

Sim sou latino. Penso no futebol, na música. A escola contribui. Como eu disse, agora, pelas pessoas viverem em determinado lugar, elas têm que ter o conhecimento desse lugar. Mesmo sendo pouco, têm que saber ao menos o lugar em que vivemos, as questões políticas, sociais, culturais. Isso tem que saber toda pessoa tem que saber. (D, ALUNO DE ESCOLA PARTICULAR, 2009).

O narrador se reconhece como latino, para tal considera a importância (re)conhecimento do local em que vivemos em suas diversas dimensões, cultural, social. Tais saberes, conforme a narrativa, toda pessoa deveria ter acesso a eles.

Sim, sou latino do ponto de vista cultural, até mesmo social e pelo fato da descendência, também porque uma grande parte do Brasil tem descendência europeia e tem essa relação também. Eu sei que essa questão da cultura de dança, música é ampla na variedade, porque nós temos aqui, principalmente no Brasil, uma ampla. Assim, tem os diversos tipos de música, danças, o folclore mesmo. Nós temos também nos demais países como Argentina, o México, até o tango, a dança mexicana e eu penso que, em questão de artística, assim de pinturas é bem rica, eu que acredito que sim, tem grandes nomes aqui também, principalmente no Brasil podemos destacar. Bom, eu creio que parcialmente, porque eu acho que o ensino que é dado a respeito da América Latina, de modo geral, é prejudicado na escola, mas nem por isso devemos deixar de estar atualizando, também ter um estudo extra classe, que deve ser voltado pra essas matérias, esses estudos que não são dados na escola, para você poder rever esse tipo de matéria. Eu acho que devemos estudar por fora. Realmente, na escola, estudamos pouco a América Latina, mas abre espaço para novos estudos. (K, ALUNA DE ESCOLA PÚBLICA, 2009).

A partir da narrativa, o aluno se identifica, latino americano em decorrência dos laços culturais existentes entre os povos. A percepção apresentada, conforme se evidencia em suas afirmações, é apreendida em outro espaço e não decorre do ensino de História que lhe é

apresentado na escola. Mas pode-se concluir que a cultura escolar lhe proporcionou condições para auferir estes conceitos.

Sinto-me latino-americana, porque eu sou brasileira, estou situada na América. Então, é América do Sul, mas é América, então, eu sou latino-americana. América Latina, não, porque, quando eu escuto isso, vêm mais na minha mente questões dos Estados Unidos, mais influente, dominante. Porque somos muito influenciados pela música deles, pela cultura deles e também porque todo o imperialismo aquela economia é muito mais desenvolvida. Está sempre influenciando mais os outros países, Argentina, Brasil. Então, quando eu escuto, o que vem na minha cabeça são mais os Estados Unidos mesmo, está mais presente. Usando mais assim em questão de moda em questão de música, de esporte, tem muito influência o controle dos Estados Unidos em tudo. O ensino aqui contribui porque, assim, eu identifiquei bastante depois que eu comecei a pegar a República Velha, que eu comecei entender, por exemplo, o que está acontecendo atualmente a Reforma Agrária, essas coisas assim. Vimos que, antigamente a própria figura do presidente, dava privilégios, ele apoiava muito as coisas latifundiárias as oligarquias, então, vemos que isso ainda continua acontecendo. As terras estão concentradas nas mãos das pessoas mais ricas que têm mais influência, permanente, então assim contribui para termos uma visão mais crítica, para irmos em busca de uma melhora pra gente tentar mudar, tentar pensar, tentar achar os meios para mudar, tentar tornar as coisas mais justas, tentar entender os dois lados dessa briga que tem atualmente, a questão da centralização do poder também a política de hoje, a política de antigamente a gente vê que não é uma coisa que mudou tanto. (B, ALUNA DE ESCOLA PÚBLICA, 2009).

Pelo relato da aluna, que sua visão está repleta de uma posição ainda estereotipada e decorrente de um conhecimento adquirido na escola de maneira fragmentada e, de certa forma, necessitado de uma cultura escolar mais abrangente pois a ideia de ser latino americana se define, para ela, como algo geográfico, nem é geopolítico.

Na busca dos indícios de identidade latino-americana no ensino de História, concebemos que as identidades são múltiplas, o sentimento de pertencimento configura esse conceito. Evidenciamos que os alunos se sentem pertencentes. Nos relatos observamos que os alunos percebem a América Latina como um lugar receptivo, acolhedor. Criticam a relação dos políticos com a corrupção e o posicionamento da população nas eleições. Indicam que a memória recente do povo como breve, pois no momento das eleições se esquecem atitudes de políticos.

Observamos, ainda, nas narrativas que o ser brasileiro significa ser latino-americano, os estudantes eliminam a ideia de patriotismo, ou anti-americanismo, porém afirmam seu pertencimento, e, apesar de falarmos idiomas diferenciados na região destacam o espanhol e o

português como formadores da América Latina. O passado comum, as descendências se configuraram, com o sentir-se latino-americano. Porém nas narrativas não foram citados os negros e indígenas como formadores da região.

Nos relatos percebemos que à expressão latino-americana se relaciona ao esporte, especificamente ao futebol; à música; danças; expressões artísticas; destacam as diferentes características e identidades; igualmente, associam a temática à hegemonia dos Estados Unidos da América ante o continente.

Os alunos relatam que o ensino de suas escolas contribui para a construção da identidade latino-americana, mesmo sendo limitado, possibilita que esses construam seus saberes em outros espaços.

Demonstramos nas nossas reflexões sobre vestígios e indícios da(s) identidade latino-americana por intermédio das narrativas de alunos e professores do Ensino Médio, que os docentes relatam percepções e análises distintas de América Latina. Percebemos relatos variados, acerca das questões culturais, econômicas, políticas, sociais, porém existe um marcador comum: a falta de percepção das representações dos alunos acerca da América latina.

Dos professores entrevistados apenas um não se sente latino-americano, por julgar que o termo abarca significados negativos. Os alunos entrevistados se sentem latino-americanos, seja pela localização espacial da região, pela perspectiva histórica, relacionado com a História do Brasil. As experiências pessoais, vivências, surgem como marcadores do sentimento de pertença o esporte e a música. No entanto, não obstante o relato dos professores, os alunos percebem que o ensino de História desenvolvido nas escolas viabiliza a construção de identidades.

Evidenciamos também que os alunos têm conhecimento e produzem saberes em distintos espaços,

*A la escuela asistían normalmente los niños pero, además de niños, siempre ha habido adultos a los que ha enseñado y han aprendido fuera del espacio escolar. Las iglesias, los caminos, las plazas, los teatros, los cafés y las tabernas, las ciudades y la calle en general han sido espacios donde todo el público podía acudir y acudía de hecho a oír sermones, a escuchar a los líderes, a conversar con los otros, a contemplar espectáculos, a participar en manifestaciones y procesiones, a peregrinar y “aprender con los pies” mientras se recorrían caminos. Las ciudades educadoras protagonizan un gran proyecto cultural que pretende abrir al gran público todas las posibilidades de aprendizaje que encuentra en su recinto. (FERNÁNDEZ, 2006, p. 1).*



Os jovens entrevistados constroem caminhos e saberes em lócus diversos, cabem às escolas, aos professores conhecerem quem são esses alunos, se quiserem um ensino que respeite o aluno como portador de ações, de desejos, dúvidas, vivências. Compreenderem ou fazerem o esforço de localizar onde os pés dos jovens se apoiam, levando em conta também o mundo globalizado, a sociedade individualista do consumo, o desafio do tráfico drogas, a desigualdade social, as diferenças do humano. No intuito de construir novas trajetórias, mais humanizadas, inclusivas, fraternas, justas, solidárias. E se os docentes desejarem que o aluno efetive o primeiro passo da relação de ensino e aprendizagem deve saber por onde andam os jovens.

Sobre isso, pensamos que a necessidade de escutar os alunos é fundamental para a reorientação das práticas pedagógicas e da reconfiguração de saberes.

Portanto, o que dizem os professores difere do que dizem os alunos. O ensinado e aprendido investigados nesse estudo são movimentos diferenciados nas percepções e narrativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que este trabalho poderá contribuir para posteriores investigações relacionadas ao ensino de História e ao ensino de História da América Latina; e avaliando a diversidade de sínteses possíveis nesta pesquisa, apresentamos algumas das quais julgamos pertinentes neste momento sobre: os percursos da História da América nos currículos de História brasileiros; a América Latina no ensino de História em Belo Horizonte; a América Latina na produção didática pedagógica, os saberes e as práticas pedagógicas, a(s) identidade(s) da América Latina nas vozes de alunos e professores e nos artefatos analisados.

No primeiro momento da pesquisa voltamos o olhar sobre nossos próprios indícios identitários, o que significou compreender que a(s) identidade(s) não são apenas individuais, mas se formam, constroem-se no coletivo. No transcorrer da investigação, analisamos trajetórias, percursos históricos da temática América Latina nos currículos de História brasileiros, realizamos uma revisão histórica das propostas curriculares oficiais, no período compreendido entre o final do século XIX, desde a criação do Colégio Pedro II, 1837, ao início século XXI, mais especificamente, em 2009. Apreendemos que a historicidade dos programas de ensino e currículos, para o ensino de História, são construtos de determinadas culturas, períodos, que se modificam, permanecem, recusam, silenciam, igualmente constroem identidades de América Latina. Concluimos que são trajetórias, compreensões possíveis, em constituição, de análises das histórias do ensino de História da América no Brasil, configuradas em propostas culturais, políticas, sociais, com o alcance e a complexidade que envolve esta tese. Em nossa análise dos percursos históricos da América Latina nos currículos, ficou evidente, como afirmamos ao final do primeiro capítulo, a perspectiva cambiante da(s) identidade(s) da América Latina nos currículos do ensino de História. Do século XIX ao XX, a temática ora foi silenciada, não se encontra nos currículos, pois a América Latina no presente do século XIX não questionava no ensino de História o domínio europeu nas matrizes curriculares, a América Latina se encontrava em constituição, o conceito de História estava atrelado ao passado. Ora tratada sob o ponto de vista geográfico, ora manipulada, depurada em momentos de apelo no Brasil, por interesses político-ideológicos. No caso específico até 2011, momento de conclusão deste estudo, os currículos de ensino de todas as disciplinas da Educação Básica estão definidos pelos PCNs. Em Minas Gerais os CBCs são os “guias” curriculares. Segundo informações do MEC e da imprensa, a proposta de novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio foram aprovadas pelo

Conselho Nacional de Educação em 4 de maio de 2011, com o objetivo de promover mudanças e flexibilizar os currículos do ensino médio. Portanto, os indícios da(s) identidade(s) de América Latina que são (re)produzidos dependem do currículo vivido, de como os alunos e os professores encaminham suas ações pedagógicas e (re)constroem seus saberes cotidianos nas salas de aula e além dos muros da escola. Corroborando as palavras de Silva (2007, p. 150), “[...] no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.

Identificamos e descrevemos, no segundo capítulo, o local, os sujeitos da investigação com o pressuposto que as análises acolhem, expande do local para o global. Concebemos o lugar como um espaço que traduz a ideia da dinâmica da vida social, um localizador em que nos reconhecemos, nos identifica, logo que envolve a noção de pertencimento. Assim, foram lugares do estudo, a cidade de Belo Horizonte e as três escolas pesquisadas. A seleção da cidade de Belo Horizonte ocorreu por ser a capital do Estado de Minas Gerais, concentrando o maior número de escolas do Ensino Médio do Estado. As três escolas foram escolhidas conforme a divisão geográfica e econômica da cidade de Belo Horizonte. Duas escolas localizadas na região Centro-Sul, espaço geográfico, com maior concentração de renda; e a terceira escola na região periférica da cidade, região norte. Duas escolas pertencem à rede pública estadual, dentro da divisão que a SEE-MG estabelece como “Escola Referência”, e a outra faz parte da rede privada de ensino. As três possuem fortes relações com a população e a história da cidade. A série, etapa, escolhida foi o chamado “Terceiro ano do Ensino Médio”, por tratar-se do momento de síntese dos conteúdos, dos saberes históricos escolares do Ensino Médio. Os sujeitos- professores e alunos- foram selecionados no contexto das escolas. Ou seja, elegemos os lugares de pesquisa, bem como a etapa de ensino para, posteriormente, ser feita a escolha do universo de sujeitos: professores que estivessem lecionando, e alunos matriculados nas escolas citadas, e no 3º ano do ensino médio, no ano 2009.

Identificamos, na gênese da cidade de Belo Horizonte, registros de uma cidade planejada, projetada, intencionalmente, para ser a capital do Estado. Excludente desde sua criação, fundamentada aos moldes do positivismo “ordem e progresso”. Ao longo dos anos, a cidade se reconfigurou expandindo seus limites geográficos. No final do século XX e início do século XXI, observamos que, apesar das contradições, das desigualdades de acesso aos espaços e equipamentos públicos, houve alguns avanços no que diz respeito às políticas públicas voltadas para as regiões periféricas e ao atendimento das camadas de baixa e média renda da população.

Ao descrevermos históricos, estrutura física e a localização geográfica das três escolas investigadas, identificamos contradições marcantes entre as Escola Estadual Governador Milton Campos — Estadual Central; Colégio Loyola e a Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira. As escolas da regional Centro-Sul são as mais antigas da capital, possuem estruturas físicas e condições de oferta superiores, ao compararmos com a escola da regional Venda Nova.

Sobre os sujeitos da investigação — os professores de História —, formam-se em múltiplos espaços, assim como seus saberes são múltiplos. Têm identidades distintas, singulares, evidenciadas nas diferenças relativas a participação, formações, perfis, orientações religiosas, idades. Mas, igualmente, têm traços identitários comuns, semelhantes, pois pertencem a um mesmo grupo profissional. Partilham saberes, sentimentos, expectativas, angústias, conflitos e ideias.

Os 24 jovens alunos investigados pertencentes à mesma etapa de ensino, na mesma cidade e em três escolas diferentes estão inseridos na dinâmica das contradições sociais próprias ao sistema capitalista. Alunos de diferentes níveis socioculturais, trabalhadores e não trabalhadores. A análise do perfil e das narrativas nos leva a concluir que os sujeitos possuem condições distintas, logo, fazem parte não da “juventude”, mas de “juventudes”. Refletirmos sobre os lugares, os sujeitos e as identidades nos possibilitaram, também, evidenciar singularidades em meio ao coletivo na dinâmica da sociedade globalizante, múltipla e plural.

A análise do Ensino Médio no Brasil, por meio de fontes escritas, legislações e diretrizes, no período entre os anos de 1930 até a primeira da década do século XXI, evidenciou, mais uma vez, a dualidade de funções e o lócus intermediário ocupado entre o nível fundamental e superior, bem como as mudanças e continuidades. Esse movimento em alguns momentos privilegiou a demanda do mercado, com modelos de currículo e ensino direcionados para atender às forças produtivas, como ocorreu na Reforma de Ensino em 1971. Em outros momentos, apresentou-se meramente como ensino propedêutico e também expôs a coexistência no Ensino Médio de convergências e sínteses do chamado modelo propedêutico e o formador para o mundo do trabalho.

Os planos de ensinios elaborados e implementados nas escolas evidenciam a necessidade de articulação dos projetos políticos pedagógicos institucionais, as bases e diretrizes legais e o desenvolvimento dos planos na ação cotidiana do professor. Nos planos analisados, a temática América Latina aparece com limitada expressão, apesar de constar nas propostas curriculares oficiais de ensino no nível federal, PCNs e no nível estadual, CBC. Os

materiais didáticos, os livros didáticos sugeridos para os alunos das escolas investigadas abordam a temática América Latina em vários tópicos e possibilitam a (re)construção de saberes acerca da história da América Latina.

Os relatos dos professores de História e dos alunos, as narrativas de professores e alunos expõem leituras, percepções distintas e até divergentes sobre a(s) identidade(s) latino-americana. Os alunos, ao contrário do que alguns docentes relataram, demonstraram possuir conhecimentos e interesse em aprender, conhecer a história da América Latina. Mais do que isso, percebem o tema como relevante no currículo escolar. As narrativas dos professores nos sugerem que os docentes investigados (des)conhecem o interesse, silenciam as vozes dos alunos e não atribuem importância ao lugar e ao papel da aprendizagem da história da América Latina na formação dos jovens.

Igualmente, evidenciamos no relato dos alunos a necessidade de desenvolver o ensino e aprendizagem no ambiente sociocultural deles, como o futebol, a música, significa que a América Latina se encontra no cotidiano desses alunos. Ao dialogar sobre vestígios, indícios de identidade(s) latino-americana(s), corroboramos duas percepções. De um lado os professores, para quem o ensino desenvolvido no Ensino Médio não contribui para a construção da(s) identidade(s) de América Latina. Por outro lado, os alunos se percebem como latinos americanos e afirmaram que o ensino e a aprendizagem de História da América Latina em suas escolas contribuem para a construção da(s) identidade(s) latino-americana. Além disso os alunos se sentem como pertencentes relacionadas a estereótipos. Do mesmo modo corroboramos que negros e indígenas estão excluídos dos processos de pertencimento da América Latina nos relatos, nas narrativas dos alunos e professores.

O ensinado e o aprendido são movimentos diferenciados nas reflexões narradas sobre os saberes e as práticas educativas. Ficou evidente a necessidade de escutar os alunos, considerar a trajetória profissional, acadêmica dos professores a para a reorientação das práticas pedagógicas e da reconfiguração de saberes.

Esperamos, com este, contribuir para a compreensão e o compartilhar de saberes sobre os modos como o ensino e a aprendizagem de História da América Latina permeiam a educação escolar brasileira, sobretudo no Ensino Médio e nos limites da investigação, além de refletirmos sobre a formação das identidades latino-americanas nos saberes históricos escolares e nas concepções de alunos e professores.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículo de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

ACOSTA, Yaamandú. Prólogo. In: GENIS, Dias Andrea. **La construccion de la identidade en America**. Montevideo: Nordon, 2004, p. 7–12.

AGÊNCIA MINAS. **Estadual Central comemora 150 anos**. 16 de março de 2004. Disponível em: <<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticias/estadual-central-comemora-150-anos>>. Acesso em: 3 jan. 2009.

ALVES, Tamar Kalil de Campos. **Abordagem da figura de Tiradentes nos livros didáticos de História e sua contribuição para o desenvolvimento da cidadania**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana.

ANTUNES, Ricardo. **O Novo Sindicalismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1995a.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** São Paulo: Cortez; Campinas: ed. UNICAMP, 1995b.

APPLE, Michael W. P. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. **Cassino da Pampulha atual Museu de Arte**. Disponível em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br>>. Acesso em: 5 maio 2011.

AZEVEDO, Gislaine Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **História**. Volume Único. São Paulo: Ática, 2007.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga: Universidade do Minho; Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2000.

BARCA, Isabel. **Para a uma educação histórica de qualidade**. Braga: Universidade do Minho, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedett Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BELO HORIZONTE. Prefeitura municipal. **Belo Horizonte: a perfeita junção do espaço urbano e da cidade jardim em Minas Gerais**. Disponível em: <<http://www.belo Horizonte.mg.gov.br/bh-primeira-vista/arquitetura/belo-horizonte-perfeita-juncao-do-espaco-urbano-e-da-cidade-jardim-em>>. Acesso em: 13 set. 2009a.

BELO HORIZONTE. **Mapa geográfico com divisões regionais**. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/smsa/figuras/reg-bh01.jpg>>. Acesso em: 3 jan. 2009b.

BELO HORIZONTE. **Orçamento participativo**. 2009. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/orcamento-participativo-bh>>. Acesso em: 15 mar. 2009c.

BELO HORIZONTE. Prefeitura municipal. **Planta de Belo Horizonte em 1895**. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br>>. Acesso em: 13 set. 2009d.

- BELLO, José Maria. **História da República**: 1889–1954. São Paulo: Nacional, 1972.
- BENTES, Afonso; COSTA, Breno. **MG muda currículo do ensino médio e provoca polêmica**. 2009. Disponível em: <<http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/noticias/mg-muda-curriculo-do-ensino-medio-e-provoca-polemica/>>. Acesso em: 4 maio 2011.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 4. ed. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2007.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Pátria, civilização e trabalho**: o ensino de História nas escolas paulistas. São Paulo: Loyola, 1990.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOIS, Guy. Marxismo e História Nova. In: LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 242–57.
- BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação e Saúde Pública/MES. **Decreto 19.890**, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, MES.
- BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública/MES. **Lei Orgânica do Ensino Secundário**. Rio de Janeiro, MES, 1942.
- BRASIL, Ministério Educação e Cultura. **Guia Metodológico para cadernos do MEC — História**. Rio de Janeiro: FENAME, 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Leis de Diretrizes e Bases da educação**. Brasília, MEC, 1996.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, MEC, 2003,
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 5.154**, de 23 de Julho. Brasília, MEC, 2004
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF. 2006.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- CANCLINI, Néstor García. La cultura visual en la época del posnacionalismo. ¿Quién nos va a contar la identidad? **Nueva Sociedad**, n. 127, p. 250–2, set./out. 1993.
- CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- CARVALHO, Delgado de. **Introdução Metodológica aos Estudos Sociais**. Rio de Janeiro: Agir, 1957.
- CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre o campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 2. p. 177–229, 1990.
- CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995.

CHIESA, Camila et al. Publicações organizacionais como instrumento de relações públicas: *jornal Verdjanira*. Trabalho submetido ao XVII Prêmio Expocom 2010. In: INTERCOM — SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO. **Exposição da pesquisa experimental em comunicação**. São Paulo, 2010.

COELHO, Geraldo M. Onde fica a corte do senhor imperador? In: JANCSÓ, István (Org.). **Brasil: formação do Estado e da nação**. São Paulo: HUCITEC; UNIJUÍ: FAPESP, 2003, p. 267–84.

COLÉGIO LOYOLA. **Dados sobre o Colégio Loyola**. Disponível em: <<http://www.loyola.g12.br/site/>>. Acessado em: 10 jan. 2009.

CONNELLY, F. M.; CLANDINI, J. D. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente** — ensayos sobre narrativa y educacion. Barcelona: Laertes, 1995, p. 11–59.

CONTRERAS, Domingo José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Fernando. **Escola Estadual Governador Milton Campos**. Disponível em: <<http://fernandonogueiracosta.files.wordpress.com/2011/01/colc3a9gio-estadual-1.jpg?w=430&h=220>>. Acesso em: 5 maio 2011.

COSTA, Marcelo. Disponível em: <<http://screamyell.com.br/blog/category/turismo/minas-gerais/>>. Acesso em: 5 maio 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. Brasília: Flacso, 2000.

CRISTOFOLI, Maria Silvia. **Intercâmbio cultural, ensino de história e identidade latino-americana: uma utopia possível?** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1.105–28, out. 2007a.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 40–51, 2007b.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral** — memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. Brasil: 1954 — prenúncios de 1964. **Varia hist.**, Belo Horizonte, v. 21, n. 34, jul. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-87752005000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752005000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 nov. 2012.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIAS, Maria de Fátima S. **A “invenção da América” na cultura escolar**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

DIAS, Maria de Fátima Sabino; FINOCCHIO, Silvia. Ensino de História das Américas e nas Américas. In: SIMAN, Lana Mara de castro (Org.). Caderno de Resumos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA: ENPEH: Novos Problemas e Novas Abordagens, 7., 2006, Belo Horizonte. **Caderno de Resumos**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/ LABEPEH, 2006.



DREYFUSS, René. **1964: a conquista do Estado, ação política, poder e golpe de classe**. Petrópolis: Vozes, 1981.

DUARTE, Regina Horta. À sombra dos ficus: cidade e natureza em Belo Horizonte. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. X, n. 2, p. 25–44., jul./dez. 2007.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Os projetos de Brasis e a questão da instrução no nascimento do Império**. Disponível: <<http://www.fae.ufmg.br/pensareducação>>. Acesso em: 7 jul.2009.

FERGUSON, Juan R.G. **Crise de paradigmas e história**. Rio de Janeiro: CPDA, 1999.

FERRO, Marc. **Falsificação da História**. 2. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1994.

FILOCRE, João. Currículo de ensino médio provoca polêmica. 2009. Disponível m:<<http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/noticias/mg-curriculo-deensinomedio-e-provoca-polemica/>>. Acesso em: 4 maio 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: História Oral de Vida**. São Paulo: Papyrus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2005a.

FONSECA, C. D; MONTEIRO, M. M. **Credibilidade e populismo no Brasil: a política econômica dos governos Vargas e Goulart**. Porto Alegre: ed. UFRGS, 2005b.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. **Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papyrus, 2007 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia. A formação de Professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas: Papyrus, 2008, p. 101–30 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas**. Campinas: Alínea, 2009.

FOUCAULT, Michel. Ciência e saber. In: \_\_\_\_\_. **Arqueologia do Saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2000, p. 201–22.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FURTADO, Celso. **Criatividade e dependência na civilização industrial**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GARCÍA, Luis Britto. **Conciencia de América Latina: intelectuales, medios de comunicación y poder**. Caracas: Nueva Sociedad, 2002.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da História: Livro didático e ensino no Brasil (1970–1990)**. Bauru: Edusc, 2004.

GENNIS, Andrea Diaz. **La construccion de La identidad en America Latina: una aproximación hermenética**. Montevideo: Nórdan-Comunidad, 2004.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: As histórias de vida do professor e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 63–78.

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

GOOGLE. **Localização geográfica de Belo Horizonte no mapa de Minas Gerais (2009)**. Disponível em: <<http://www.google.com.br/imgres?hl=pt-PT&sa=X&tbo=d&biw=1280&bih=830&tbm=isch&tbnid=6CCMS1JU00Hkfm:&imgrefurl=http://bhmalindasurpresa.blogspot.com/&docid=SmzNMYJ1QS9FBM&imgurl>> Acesso em: 15 mar. 2009.

GOMES, Angela de Castro. **República, a História e o IHGB**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 7. Rio de Janeiro: Lopes Louro, 2001.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença** — a perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 103–31.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2003.

HARVEY, David. A globalização contemporânea. In: \_\_\_\_\_. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2006, p. 79–103.

HOBSBAWM, Eric. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931–1956)**. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1957.

HISTEDBR. **Glossário da educação**. Ministério da Educação e United States Agency for International Development. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. Series estatísticas. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/seriesestatisticas>>. Acesso em: 9 jan. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. **Biblioteca**. Belo Horizonte Minas Gerais – MG). Histórico. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/seriesestatisticas>>. Acesso em: 19 nov. 2012.

IGLÉSIAS, Francisco. **Historiadores do Brasil**: capítulos de historiografia brasileira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

KNAUS, Paulo. Por onde anda a história na atualidade da escola: ensino médio, livros didáticos e ensino da história. In: ROCHA, Helenice A. B.; MAGALHÃES, Marcelo de S.; GONTIJO, Rebeca. (Org.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2009.

KHOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi Frayze. **História Geral e Brasil**: trabalho, cultura e poder: Ensino Médio. São Paulo: Atual, 2004.

- LAVILLE, Cristian. Educação histórica, a memória não vale a razão! **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 41, p. 13–47, jun. 2005.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPES, Eliane Marta et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LORENZ, K. M; VECHIA, A. **Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira: 1850–1951**. Curitiba: Editora do Autor, 1998.
- MARTINE, George; DINIZ, Clélio Campolina. **Concentração econômica e demográfica no Brasil: recente invasão do padrão histórico**. **Revista de Economia Política**, vol. 11, n. 3, p. 121–34, jul./set. 1991.
- MATTOS, Ilmar R. (Org.). **História do ensino de história no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Grandes Problemas da Vida Internacional**. Belo Horizonte, 1973,
- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Proposta Curricular de História da América**. Belo Horizonte, 1988.
- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. Regimento da Escola Estadual “Governador Milton Campos” de 1º e 2º graus. Belo Horizonte, 1993.
- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Guia de História**. Belo Horizonte, 2006.
- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Conteúdos Básicos Comuns: História**, 2007.
- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Escolas referências**. Belo Horizonte, 2008.
- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Programa de educação profissional/PEP**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/417-programa-de-educacao-profissional-pep>>. Acesso em: 10 jan. 2009.
- MORAES, José Geraldo Vinci de. **História: geral e do Brasil**. São Paulo: Atual, 2005.
- NADAI, Elza. Estudos sociais no primeiro grau. **Em aberto**, Brasília: INEP, v. 7, n. 37, p. 1–16, jan./mar. 1988.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NOVAES, Regina, VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **Americanos: representações da identidade nacional no Brasil e nos EUA**. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2000.

OLIVEIRA, W.; MIRANDA, M. L.; OLIVEIRA, M. C. A produção do livro didático de História: uma abordagem teórico-metodológica. **Aula Magna**, UNI–BH, ano 9, n. 8, maio 2003.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Diálogos intermitentes: relações entre Brasil e América Latina. **Porto Alegre**, ano 7, n. 14 jul./dez, p. 110–29, 2005.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **Cultura é Patrimônio**: um guia. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2008.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da identidade**: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: EdUNESP; Brasília: Paralelo, 2006.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAGÈS, Joan; FÉRNANDEZ, Antoni M. Santisteban. Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. In: FONSECA, Selva (Org.). **Ensino fundamental: conteúdos, metodologia e práticas**. Campinas: Alínea/Fapemig, 2009, p. 198–239.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas- Educação 2005. (Tese de doutorado).

PAULA, Benjamin Xavier de. O ensino de história e cultura da África e afro-brasileira: da experiência e reflexão: In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensinar e aprender história**: formação, saberes e práticas educativas. Campinas: Alínea, 2009, p.171-198.

PAULA, João Antônio de. **Raízes da modernidade em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERES, Sebastião. **O ensino de História e as reformas educacionais no Mercosul**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2001. (Tese de Doutorado).

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO/PNUD. **Aspectos geográficos da capital mineira**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br>>. Acesso em: 3 jan. 2009a.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO/PNUD. **Mapa belohorizontino** — regional Centro Sul. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br>>. Acesso em: 3 jan. 2009b.

PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1997.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **Pequena História das heresias**. Campinas: Papyrus, 1989.

ROJAS, Carlos A. A. **América Latina**: história e presente. Trad. Campinas: Papyrus, 2004.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da educação no Brasil**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica — **Teoria da História**: Fundamentos da ciência histórica. Brasília: ed. UNB, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SADER, Emir; JINKINGS, Ivana. **Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe**. São Paulo: Boitempo, 2006.

SANT'ANA, Luiz Carlos. Arquivo acordos MEC/USAID. Disponível em: <<http://www.proeds.fe.ufrj.br>>. Acesso em: 5 jan. 2009.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 79–91.

SCHWARTZAMN. S. Do nacionalismo ao desenvolvimento. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Belo Horizonte, n. 3, v. 1, p. 271–82, 1963.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. **Saberes e práticas de ensino de História em escolas rurais** (um estudo no município de Araguari – MG, Brasil). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SIMAN, Lana Mara de castro (Org.). Caderno de Resumos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA: ENPEH: Novos Problemas e Novas Abordagens, 7., 2006, Belo Horizonte. **Caderno de Resumos**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/LABEPEH, 2006.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Um programa de História num contexto de mudanças sociopolíticas e paradigmáticas: a voz dos professores. **Tempo (on-line)**, 2006, v. 2, n. 21, p. 33–48.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. In: PERALVA Angelita Teixeira; SPOSITO, Marília Pontes (Org.). Juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, 1997 n° 5 e 6, p. 37-51.

STARLING, Heloisa M. **Os Senhores das Gerais: os Novos Inconfidentes e o Golpe Militar de 1964**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dezembro 2000.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**: História Oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TUMA, Magda Madalena Peruzin. **A escola e o tempo**. Londrina: ed. UEL, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS/UFMG. **Índice de aprovação no vestibular da UFMG**. Disponível em: <<http://www.ufmg.br>>. Acessado em: 10 jan. 2009.

VEIGA, Cynthia G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Vozes, 2000, p. 71–2.

XAVIER, Elizabete; RIBEIRO, Maria, L.; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação**: A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZAMBONI, Ernesta; MESQUITA, Ilka Miglio de. A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). In: ZAMBONI, Ernesta; GUIMARÃES, Selva Fonseca (Org.). **Espaços de formação de professores de História**. Campinas: Papyrus, 2008.

### Fontes orais

- *Professores e alunos*

PROFESSORA A, ESCOLA PÚBLICA. Belo Horizonte (MG), 2009. Mp3. Entrevista concedida a mim.

PROFESSOR B, ESCOLA PÚBLICA. Belo Horizonte (MG), 2009. Mp3. Entrevista concedida a mim.

PROFESSORA C, ESCOLA PÚBLICA. Belo Horizonte (MG), 2009. Mp3. Entrevista concedida a mim.

PROFESSOR D, ESCOLA PÚBLICA. Belo Horizonte (MG), 2009. mp3. Entrevista concedida a mim.

PROFESSORA E, ESCOLA PÚBLICA. Belo Horizonte (MG), 2009. Mp3. Entrevista concedida a mim.

A, ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA. Belo Horizonte (MG), 2009. Mp3. Entrevista concedida a mim.

B, ALUNA DE ESCOLA PÚBLICA. Belo Horizonte (MG), 2009. Mp3. Entrevista concedida a mim.

D, ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA. Belo Horizonte (MG), 2009. Mp3. Entrevista concedida a mim.

F, ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA. Belo Horizonte (MG), 2009. Mp3. Entrevista concedida a mim.

J, ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA. Belo Horizonte (MG), 2009. Mp3. Entrevista concedida a mim.

K, ALUNA DE ESCOLA PÚBLICA. Belo Horizonte (MG), 2009. Mp3. Entrevista concedida a mim.

L, ALUNA DE ESCOLA PÚBLICA. Belo Horizonte (MG), 2009. Mp3. Entrevista concedida a mim.

N, ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA. Belo Horizonte (MG), 2009. Mp3. Entrevista concedida a mim.

O, ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA. Belo Horizonte (MG), 2009. Mp3. Entrevista concedida a mim.

S, ALUNA DA ESCOLA PÚBLICA. Belo Horizonte (MG), 2009. Mp3. Entrevista concedida a mim.

T, ALUNA DE ESCOLA PÚBLICA. Belo Horizonte (MG), 2009. Mp3. Entrevista concedida a mim.

Z, ALUNA DE ESCOLA PÚBLICA. Belo Horizonte (MG), 2009. Mp3. Entrevista concedida a mim.

- *Professor e aluno*

PROFESSOR F, ESCOLA PARTICULAR. Belo Horizonte (MG), 2009. Mp3. Entrevista concedida a mim.

D, ALUNO DE ESCOLA PARTICULAR. Belo Horizonte (MG), 2009. Mp3. Entrevista concedida a mim.

## **Bibliografia**

ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: ed. FGV, 1989.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2004.

ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ALVES, Raquel Elane dos Reis. **Os impactos do Projeto Veredas na Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História nos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2005.

ANASTASIOU, Léa da Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensino. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. (Org.). **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2004, p. 67–100.

ANASTASIOU, Léa da Graças Camargo. Propostas Curriculares em questão: os saberes docentes e trajetórias de formação. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, Papirus, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301–9, 1999.

ANDRÉ, Marli E. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: \_\_\_\_\_. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos Professores**. Campinas: Papirus, 1996.

- ANTUNES, Ricardo. **Rebeldia do trabalho**. São Paulo: Ensaio; Campinas: ed. UNICAMP, 1988.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Editorial Boitempo, 2000.
- AQUINO, Júlio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 211–27, jul./dez. 2001.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- ARROYO, Miguel. **O ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras Incertas: as Não-Coincidências do Dizer**. Campinas: ed. UNICAMP, 1998.
- BARBERO, Jesús Martin. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 1997.
- BARROS, Carlos. **El paradigma común de los historiadores del siglo XX**. Santiago de Compostela: Universidade de Compostela, 2003. Disponível em: <[http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/paradigma\\_comun.htm](http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/paradigma_comun.htm)>. Acesso em 10 nov. 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Paura Líquida**. Roma: Laterza, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001
- BICUDO, M. A. V. A filosófica da educação centrada no aluno. In: MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre o existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983, p. 45–80.
- BITTENCOURT, Circe M. F.; IOKOI, Zilda M. G. (Org.). **Educação na América latina**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: ed. USP, 1996.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **As tradições Nacionais e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2001.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história da América**. Disponível em: <[http://www.anphlac.org/periódicos/revista/revista4/revistga\\_anphlac\\_4pd](http://www.anphlac.org/periódicos/revista/revista4/revistga_anphlac_4pd)>. Acessado em 11 nov. 2007>.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BORDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1982, p. 122–55.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Que é educação?** 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BRASIL, Ministério da Educação. **História: Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio**. MEC, 2008.
- BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. Programa **Nacional de Inclusão de Jovens**. 3. ed. Brasília, 2007.
- BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor: Identidade e Profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.



- BURKE, Peter. **A Escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: ed. UNESP, 1992.
- BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CALLA I, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 107–10.
- CANCLINI, Nestor García . **Culturas híbridas**. México: Grijalbo, 1990
- CANEN, Ana. A competência Pedagógica e Pluralidade Cultural: Eixo Na Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), Brasil, v.102, p. 89–107, nov. 1997.
- CANEN, Ana. Multiculturalismo e Formação Docente: Experiências Narradas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 89–102, 1999.
- CANEN, Ana. Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 22, n. 77, p. 207–27, 2001.
- CANEN, Ana; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Ênfase e Omissões no Currículo**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 15–44.
- CARRETO, Mario; ROSA, Alberto. **Enseña de la historia y memoria coletiva**. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o Ensino Superior no Brasil (1995–2006): Ruptura e continuidade nas relações entre o público e privado. In: MANCEBO, Deise; OLIVEIRA, João Ferreira de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). **Reforma Universitária**: dimensões e perspectivas. Campinas: Alínea, 2006, p. 125–139.
- CARVALHO, Delgado de. **Súmulas de História Ginasial**. São Paulo: Nacional. 1949.
- CIBOTTI, Ema. **Uma introducción a la enseñanza de la historia latinoamericana**. Buenos Aires, 2003.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. A Universidade Operacional. **Revista Avaliação**, Campinas, ano 4, v. 4, n. 3, p.3–8,1999.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CHAUÍ, Marilena. Homenagem a Ecléia Bosi. **Psicologia USP**, v. 19, 2008.
- COELHO, Teixeira. **Moderno Pós Moderno: Modos e Versões**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- COLL, César. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1987.
- CONTRERAS, Domingo José. **La autonomia Del profesorado**. Madri: Morata, 1997.

- CORDEIRO, T. de S. C. A aula inovadora no contexto do ensino superior. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 2004, Curitiba. **Anais...** CD-Rom. Curitiba, Endipe, 2004.
- CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogo com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O golpe na educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Política Educacional no Brasil**: a profissionalização no ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.
- CUNHA, Maria Isabel da. A formação de professores como problema: natureza, temporalidade e cultura. **Cadernos de Educação**, FAE/UFPEL [27], p. 55–71, jul./dez. 2006,
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol 23, n. 80, setembro/2002, p.168–200.
- DIAS, Maria de Fátima S. **A escola como espaço de (re)invenção de saberes**: a pesquisa e o ensino na perspectiva da criação de uma nova disciplina no currículo escolar. Florianópolis: CED/UFSC, 2005.
- DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. 2. ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 1987.
- DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S. ; OLIVEIRA, J. F. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, p. 63–99, abr. 2000.
- DREYFUSS, René; DULCI, Otávio Soares. As forças armadas e a política. In: SORJ, Bernard e ALMEIDA, Maria Hermínia T. de. (Org.). **Sociedade e Política no Brasil pós- 64**. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 87–117.
- ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografia do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 137–52.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FARIA Filho, Luciano Mendes de. **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FERRÉ, Alberto Methol. **A América Latina no Século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- FERNÁNDEZ, Florentino Sanz. **El aprendizaje fuera de la escuela**: tradición del pasado y desafío para el futuro. Madri: Ediciones Acadêmicas, 2006.
- FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.
- FERRO, Marc. **A História Viglada**. São Paulo: Martins Fonseca, 1989.
- FILGUEIRA, Fernando; FRITSCHÉ, Michael. **Descentralización de La educación pública en América Latina**. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2006.
- FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Currículos, Saberes e Culturas Escolares**. Campinas: Átomo e Alínea, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. História ensinada no 1º e 2º graus e a contribuição da memória histórica. **Cadernos de História**, Uberlândia, n. 2, p. 37–49, jan. 1991.

FONSECA, Selva Guimarães. Saberes da experiência, história de vida e formação docente. In: CICILLINI, G.; NOGUEIRA, S. V. (Org.) **Educação escolar**: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: ed. UFU, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. **O ensino da História na produção científica das Instituições de Ensino Superior (IES)** — mineiras (1993–2008). Uberlândia: ed. UFU, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães; GATTI, Décio.(Org.). **Perspectivas do Ensino de História**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: ed. UFU, 2011.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professores?** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder — conversa entre Michel Foucault ; GILLES Deleuze. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984, p. 69–78.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamentos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, C.V. O currículo em debate: positivismo — pós modernismo. **Teoria e Prática**. Revista de Educação, ano IX, v. 1, p. 39–52.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAG, B. G. **Escola, Estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1979.

FRIGOTTO, Gaudênio. **A produtividade da Escola Improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudênio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES , Regina e Vannuch, Paulo (Org.). **Juventude e Sociedade** — Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

FRIGOTTO, Gaudênio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudênio; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no Governo Lula**: um percurso histórico controvertido. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, 2005. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_art.text&pid=S0101-73302005000300017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art.text&pid=S0101-73302005000300017&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 mar. 2007.

FUNARI, Pedro Paulo A.; Charles E. Orser; SCHIAVETTO, Solange Nunes de Oliveira (Org.). **Identidades, discurso e poder**: estudos da arqueologia contemporânea. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2005.

GADAMER, Hans-George. **O problema da consciência histórica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

GALEANO, Eduardo. **Veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

- GAMBOA, S. S. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Revista Motrivivência**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, ano 7, n. 8, dez., 1995, p. 31–45.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.
- GARCÍA, Carlos Macedo. A Formação de Professores. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- GARCÍA, Luis Britto. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório de pesquisa. Fundação Carlos Chagas/ Fundação Vitor Civita, São Paulo, 2008. v. 1 e 2 (impresso e disponível site: [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)).
- GATTI JÚNIOR, D.; INÁCIO FILHO, Geraldo. **História da educação em perspectiva**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: ed. UFU, 2005.
- GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GAUTHIER, Clermont; MELLOUKI, M' Hammed. O Professor e seu Mandato de Mediador, Herdeiro, Intérprete e Crítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537–71, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jan. 2008.
- GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964–1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo. Cortez, 2002, p. 129–50.
- GIMENO- SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GIMENO- SACRISTÁN. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GIROUX, Henry A. **Los profesores como intelectuais. Hacia una pedagogia crítica Del aprendizaje**. Barcelona/Madri:Paidós/ MEC, 1990.
- GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 85–103.
- GIROUX, Henry A. **Placeres inquietantes**. Barcelona: Paidós, 1996.
- GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157–64.
- GIROUX, Henry A. **Cruzamento as fronteiras do discurso educacional – novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GIROUX, Henry. Neoliberalismo, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere. **Harvard Educational Review**. v. 72, n. 4, 2002.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93–114.

GÓMEZ, A. P. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 353–79.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Portugal: MacGraw-Hill, 1998.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: a educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2004.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 1940–2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 1950–2001. Dados extraídos de: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

JANCSÓ, István. **Brasil**: formação do Estado e da nação. São Paulo: Hucitec; Ijuí; São Paulo: HOCITEC/FAPESP, 2003.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

KELL, Maria Rita. A juventude como sintoma da Cultura. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade** — Trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

KUNZLE, Maria Rita C. **O ensino de História e o conceito de nação**: elementos da consciência histórica de jovens do Ensino Médio. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

KUENZER, A. O Ensino de 2º Grau: **O trabalho como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A. O Ensino Médio: agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 70, p. 15–39, abr. 2000.

KUENZER, A. **As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional**: uma análise crítica. Curitiba, 2003. Disponível em: <[www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf](http://www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf)> Acesso: 21 mar. 2007.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: ed. UFMG, 1999.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educação em Revista**. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: ed. UFPR, n. 164, p.131–50, 2006.

LE GOF, Jacques. Documento/Monumento. In: **Enciclopédia Einaudi**. v. 1. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.

- LE GOF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Ciências Humanas, Artes e Letras, Universidade de São Paulo.
- LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.
- LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores associados, HISTEDBR, 2002.
- LOPES, Eliane Marta et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LÖWY, Michael. **O marxismo na América Latina**: uma antologia de 1909 aos dias atuais. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.
- LÖWY, Michael. **Por um socialismo indo-americano**: Ensaios escolhidos. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2005.
- LUNA, Félix. **A breve história dos Argentinos**. Andrea Cecilia Ramal. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Brasil- Argentina, 1995.
- MACHADO, Liliane Campos. **Formação, saberes e práticas**: Um estudo em cursos de licenciatura. 2009. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Federal de Uberlândia.
- MELLO, G. N. O Ensino Médio em números: para que servem as estatísticas educacionais? In: CASTRO, M. H. G.; DAVANZO A. M. Q. (Org.). **Situação da Educação Básica no Brasil**. Brasília: INEP, 1999.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). **(RE)introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.
- MICELI, Paulo. **História, História** — O jogo dos jogos. São Paulo: IFCH, 1996.
- MINAS GERAIS. Programa de ensino do primeiro grau. **Estudos Sociais**, Belo Horizonte, v. 3, 1970.
- MINAS GERAIS. Superintendência educacional. **Novas propostas curriculares** — instrumentos de preparação para o exercício da cidadania. Belo Horizonte, 1987.
- MISCHE, Ann. De estudantes a cidadãos-redes de jovens e participação política. In: PERALVA Angelita Teixeira; SPOSITO, Marília Pontes (Org.). Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5 e 6, 1997, p. 134–50.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e Aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: ed. UFSCar, 2002.
- MOCHCOVITCH, Luana Galano. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Ática, 1992.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 111–40.
- MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. In: memória, história e historiografia: Dossiê Ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: Marco Zero, v. 13, n. 25/26, p. 193–221, 1993.
- NARODOWSKI, Mariano. **Después de clase**: desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999.
- NOVAIS, Fernando A. **Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777–1808)**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO E MEMÓRIA DO COLÉGIO PEDRO II/ NUDOM. Rio de Janeiro, Colégio Pedro II, 2000.
- NUNES, M. T. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: ISEB, 1962.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Repensando a tradição. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 7, n.38, dez. 1987.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A questão nacional na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- PAGÈS, Joan; FÉRNANDEZ, Antoni M. Santisteban. Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. In: FONSECA, Selva (Org.). **Ensino fundamental: conteúdos, metodologia e práticas**. Campinas: Alínea/Fapemig, 2009, p. 198–239.
- PAIS, José Machado. Pesquisa acadêmica, vida cotidiana e juventude: desafios sociológicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007.
- PAOLETTI, Alipio. **Como los nazis, como en Vietnam**. Buenos Aires: Ediciones Asociación Madres de Plaza de Mayo, 1996.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15–34.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 69, 1999, p. 4–28.
- PIMENTA, Selma Garrido. O fazer pedagógico para a democratização do ensino. **O professor**, Lisboa, v. 40, p. 63–70, 1994.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido. A Didática como medição na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M.R (Org.). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997, p. 37–70.
- POCHMAN, Márcio. **Desigualdade social**: redução em parte. Disponível em: <<http://www.amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticias>>. Acesso em: 13 out. 2009.
- POMER, Leon. **América**: histórias, delírios e outras magias. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- PRADO, Maria Lígia. **América latina no século XIX**: tramas, telas e textos. São Paulo: ed. USP, 2002.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira** — a organização escolar. 8. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

ROCHA, Helenice A. B; MAGALHÃES, Marcelo de S.; GONTIJO, Rebeca. **A escrita da História escolar**. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2009.

RODRIGUES, J. Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de Educação Profissional. Trabalho Necessário. **Rio de Janeiro**, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario>>. Acesso em: 21 mar. 2007.

ROMERO, Luis Alberto. **História Contemporânea da Argentina**. Edmundo Barreiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de La competencia narrativa em El aprendizaje historico. Una hipótese ontogenética relativa a La conciencia moral. **Propuesta Educativa**, n. 7, Buenos Aires: FLACSO, p. 27–36, 1992.

SANTIAGO, Silviano. **As raízes e o labirinto da América Latina**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

SAVIANI, Dermeval. RAMA, German; HAMARRA, Norberto, et. al. **Desenvolvimento e Educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1987.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. **História e História da educação**: O debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados. HISTEDBR, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação**: Por uma Outra Política Educacional. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHMIDT, Maria A.; Tânia F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 67, p. 297–308, set./dez., 2005.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWARTZ, S. B. **Segredos Internos**: engenhos e escravos na sociedade colonial: 1550–1835. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SHIROMA, O. E. MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILLER, Javier Pérez; GARCÍA, Verena Radkau. **Identidad en el imaginário nacional reescritura y enseñanza de la historia**. San Luis: Colegio San Luis Editora, 1998.

SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Século XXI**: Qual conhecimento? Qual Currículo? Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Thelma Nobre Machado Bittencourt; RABELLO, Heloisa de Jesus. **O ensino de história**: a utilização do documento escrito. Niterói: ed. UFF, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, João Valdir Alves. **Introdução à Sociologia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, Maurice. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente: Teorias e Educação. Porto Alegre: Panômica, 1991, p. 215–33.



- THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**: História Oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- VAZQUEZ, Inés. **História de Las Madres de Plaza de Mayo**. Buenos Aires: Edición Madres de Plaza de Mayo, 2003.
- WARDE, M. J. **Educação e estrutura social**: a profissionalização em questão. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes 1979.
- WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931–1961). Campinas: Papyrus, 1990.

## APÊNDICE A — Roteiro de entrevistas orais com alunos de História do nível médio das três escolas investigadas

Nome da escola investigada:

### 1. Dados do aluno

Nome:

Sexo:

Idade:

Religião:

Raça/Cor:

Turno em que estuda:

Exerce algum trabalho? Qual?

Caso afirmativo, descreva os seguintes itens:

- Local de trabalho
- Quantas horas

### 2. Sobre o ensino e aprendizagem da História da América Latina

a) O estudo de História na escola se dá através de qual instrumento didático? Livro didático? Apostilas? Mídia eletrônica (CD-ROM, internet, etc.)?

Caso o aluno esteja estudando em livro didático solicite a ele que cite os títulos de Ensino de História da América.

b) Na sua trajetória escolar na disciplina de História você teve oportunidade de estudar sobre a América Latina? Comente.

c) Para você o que é América latina?

d) Você se sente latino-americano? Explique.

e) Quando se refere à expressão latino-americana, que lhe vem à mente? Você se lembra de alguma expressão artística (desenho, música etc.). Caso ele queira pedi-lo para desenhar ou cantar algo.

f) Você é capaz de citar personagens, fatos, acontecimentos, problemas históricos ligados à América Latina? Faça um breve comentário sobre eles.

g) Caso negativo à resposta anterior: porque você acha que não é capaz de falar sobre isto?

h) A temática “América Latina” desperta seu interesse? Como?

i) Você gosta de estudar, ler, aprender sobre a história da América Latina?

j) Em sua opinião, qual o lugar, o papel e a importância da aprendizagem da História da América Latina no currículo? Comente.

l) Em sua opinião o ensino e aprendizagem de América Latina, desenvolvido na sua escola, contribuem para formar uma identidade latino-americana? Qual ou quais? De que maneira?

**APÊNDICE B — Roteiro de entrevistas orais com professores de História do nível médio das três escolas investigadas**

Roteiro para as entrevistas orais com professores e alunos de História do nível médio das três escolas investigadas.

**Dados da Escola:**

- a) Nome
- b) Endereço
- c) Quantos anos existe (caso queira relatar um breve histórico da instituição)
- d) Modalidade de ensino
- e) Turno(s)
- f) Total de alunos
- g) Número de alunos do 3º Ano Ensino Médio
- h) Total de professores
- i) Número de professores de História
- j) Informações complementares (caso queira )
- l) Fotos

APÊNDICE C — **Roteiro de entrevistas orais com professores de História do nível médio das três escolas investigadas**

Nome da escola investigada:

**1. Dados pessoais:**

Nome:

Sexo:

Idade:

Religião:

Raça/Cor:

**2. Dados acadêmicos e profissionais:**

Formação acadêmica

a) Formação inicial:

b) Possui Pós-Graduação:

c) Caso afirmativo, qual?

e) Participa de algum projeto de formação continuada? Qual? Onde?

f) Na sua trajetória escolar, na disciplina de História, você teve oportunidade de estudar sobre a América Latina? Comente.

g) Na sua formação acadêmica como o tema História da América foi desenvolvido? Comente como? Quais os autores mais utilizados? Quais suas principais referências bibliográficas?

**3. Experiência profissional:**

a) Há quanto tempo atua como docente?

b) Qual a modalidade está trabalhando atualmente, além do Ensino Médio? Educação Infantil? Séries iniciais do Ensino Fundamental? Séries finais do Ensino Fundamental? Ensino Médio? Educação superior?

c) Qual rede tem trabalhado atualmente: *Pública estadual? Pública municipal? Pública federal? Particular?*

**4. Prática pedagógica sobre o ensino e aprendizagem de História da América no Nível Médio:**

a) Qual a sua concepção de América Latina?

b) Para você o que é América latina?

c) Você se sente como latino-americano? Explique.

- d) O que você pensa do atual ensino de América Latina? Muitos alunos que estão encerrando o ensino Médio passarão por avaliações, como o ENEM e os Vestibulares e outros programas de acesso ao ensino superior? Como estes programas abordam a questão da América Latina? Esta temática é avaliada? Você saber me dizer como?
- e) Qual a sua opinião sobre os currículos de História para o ensino Médio/ Comente os PCNS e os Programas de Minas Gerais?
- f) Quais os materiais, as fontes que você utiliza para ensinar América Latina?
- g) Utiliza livro didático nas suas atividades de docência? Sim? Não?
- h) Qual a sua opinião sobre o livro adotado pela escola? Por que foi escolhido?
- i) Como os autores abordam a questão da identidade latino-americana?
- j) A temática “América Latina” desperta interesse aos seus alunos? Como?
- l) Em sua opinião, qual o lugar, o papel e a importância do ensino e da aprendizagem da História da América Latina no currículo? Comente.
- m) Para você, o ensino e aprendizagem de América Latina, desenvolvido na sua escola, contribuem para formar uma identidade latino-americana? Qual ou quais? De que maneira?

