



AVANÇAR O ENSINO DE HISTÓRIA DAS AMÉRICAS: DADOS, PRÁTICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

| 4

Advancing the teaching of the Americas' History: data, practices and contemporary challenges

Luis Fernando Cerri*

Carine Dalmás**

Juliana Pirola da Conceição***

Recebido em: 15/09/2024

Aprovado em: 09/10/2024

Resumo: O texto aborda o ensino de História nas Américas, destacando a diversidade curricular e os desafios enfrentados nas instituições de ensino. Na primeira parte, é enfatizada a importância do conhecimento histórico sobre a América Latina e a necessidade de transformar a situação atual do ensino, por meio de atividades de pesquisa que conectem a realidade local e regional a outros contextos latino-americanos. Na segunda parte, analisa-se a diversidade curricular da História nos distintos países da América Latina, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais contextualizada e inclusiva. Por fim, a terceira avalia comparativamente a aprendizagem histórica e o interesse no estudo da História dos outros países por parte dos estudantes do Brasil, Argentina, México e Chile. As principais conclusões incluem a interconexão entre

* Doutor em Educação (2000), graduado em História (1992) pela Universidade Estadual de Campinas. Professor associado no Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Líder do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI). Membro da Red de Especialistas em Docencia, Difusion e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH – México). Bolsista de produtividade em pesquisa nível 2 do CNPq. Email: lfcferri@uepg.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9650-0522>

** Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Professora de História das Américas (Séculos XIX, XX e XXI) e integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), mestrado e doutorado profissional, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atualmente integra a diretoria da Associação Nacional de Professores e Pesquisadores de Histórias das Américas (ANPHLAC), biênio 2024-2026, na função de presidenta. Email: carine.dalmas@gmail.com

*** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/2015). Atualmente é Professora Adjunta do curso de História- Licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), onde também coordena o Centro Interdisciplinar de Antropologia, Educação e História (CIAEH) e o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação na América Latina (EducAL). Email: juliana.conceicao@unila.edu.br



a luta pelo ensino de História e a defesa da escola pública, a necessidade de inclusão de diversas perspectivas, a crítica às diretrizes curriculares que enfatizam rivalidades, a importância da pesquisa para entender e melhorar o ensino, e as intervenções em políticas públicas educacionais para avançar o ensino de História das Américas.

| 5

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Comparada; Integração cultural.

Abstract: The text addresses the teaching of History in the Americas, highlighting curricular diversity and the challenges faced in educational institutions. The first part emphasizes the importance of historical knowledge about Latin America and the need to transform the current teaching situation through research activities that connect the local and regional reality to other Latin American contexts. The second part analyzes the diversity of the History curriculum in the different Latin American countries, highlighting the need for a more contextualized and inclusive approach. Finally, the third part comparatively assesses historical learning and interest in studying the history of other countries among students from Brazil, Argentina, Mexico and Chile. The main conclusions include the interconnection between the struggle for history teaching and the defense of public schools, the need for inclusion of diverse perspectives, criticism of curriculum guidelines that emphasize rivalries, the importance of research to understand and improve teaching, and the interventions in public educational policies to advance the teaching of History of the Americas.

Keywords: History teaching; Comparative education; Cultural integration.

*“Não! Eu não sou do lugar dos esquecidos!
Não sou da nação dos condenados.
Não sou do sertão dos ofendidos.
Você sabe bem: conheço o meu lugar!”
(Belchior. Conheço o meu lugar. 1979)*

Esse texto procura traçar um percurso sumário e sem muitas pretensões de abrangência e representatividade sobre o ensino de História das Américas. A proposta é apresentar algumas experiências de ensino e de pesquisa em torno do tema, problematizando o ensino e a aprendizagem histórica das Américas, buscando extrapolar o foco nacional, que tem sido predominante no ensino da disciplina por conta de suas marcas de nascença e crescimento (Cuesta Fernández, 1997). O objetivo deste percurso, ao estimular a reflexão sobre casos



6 | concretos, é alinhar ideias e externar propostas de ações acadêmicas e construção de políticas públicas que permitam que os objetivos educacionais e culturais presentes nos tratados de colaboração internacional sul-americana e latino-americana possam ganhar consistência, coerência e consequência no âmbito da educação em geral e do ensino de História em particular.

O GT de ensino de história da ANPHLAC

Por que devemos pesquisar e ensinar a história das Américas? A resposta certamente será interessante, diversa e instigante se quem formulá-la for um estudante ou pesquisador interessado no tema. Entretanto, quando realizamos o mesmo questionamento para um público mais amplo, mesmo quando constituído por professores de história dos diferentes níveis de ensino, deparamo-nos com um desconhecimento e/ou desinteresse que frequentemente invalidam a constituição possível e necessária de uma noção de compartilhamento de necessidades, valores, expectativas comuns.

Por outro lado, tal questionamento instiga também historiadores e historiadoras especializados em temas da história das Américas, que não desenvolveram suas pesquisas no âmbito do ensino, mas que, por preocupação intelectual ou circunstância profissional, buscam atribuir um enfoque latino-americana na sua prática docente nos distintos níveis de formação. Em tais circunstâncias, fica latente a dificuldade para construir sentidos valorativos compartilhados entre professores e estudantes sobre a importância de aprender a história da América Latina ou a história das Américas.

O Grupo de Trabalho (GT) sobre Ensino de História das Américas, da Associação de Professores e Pesquisadores de História das Américas (ANPHLAC) foi criado em 2006 com o objetivo principal de mobilizar especialistas para a elaboração de materiais didáticos que oferecessem suporte aos professores que atuavam no ensino básico e não encontravam subsídios para uma abordagem



consistente de temáticas da história da Américas¹. Inicialmente, a iniciativa foi muito profícua, mobilizando pesquisadores de distintos temas da história do continente para a produção de roteiros de estudos e propostas originais de abordagens, com especial ênfase na análise de fontes históricas. Porém, gradualmente, o propósito inicial foi perdendo fôlego e, por um certo tempo, as atividades do GT ficaram estagnadas.

Em julho de 2020, às vésperas do XIV Encontro Internacional da ANPHLAC, o GT de ensino de história das Américas considerou a necessidade de repensar a natureza e os fins de suas atividades. Houve um consenso entre os seus integrantes de que a produção de materiais de apoio didático para docentes não contemplava necessidades e possibilidades de ação que o grupo vivenciava a partir de suas experiências institucionais como docentes.

Avaliou-se que nos últimos quatro anos o número de participantes do GT havia ampliado consideravelmente e seus/suas integrantes estabeleciam relações diversas com o ensino de história. Aquele contexto estava profundamente impactado por mudanças legislativas e curriculares; programas de incentivo às pesquisas e vivências no ensino apresentavam seus primeiros resultados; muitos professores e professoras iniciavam carreiras no ensino técnico e profissionalizante; entre outras situações que transformaram a percepção do papel que o ensino de história e o GT deveria ocupar na ANPHLAC.

Desde 2017, vivia-se a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabelecia como parâmetros para delimitar conteúdos a aquisição de certas habilidades e competências a serem alcançadas². No âmbito do ensino de história, as mudanças curriculares previstas pela BNCC não avançavam na mesma direção das inovações epistemológicas do campo.

¹ Um histórico do GT de Ensino de História das Américas, os materiais de apoio didático produzidos e outras informações encontram-se disponíveis em: https://www.anphlac.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=627. Acesso em 13/09/2024.

² A BNCC encontra-se disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em 14/09/2024.



Na BNCC, a história aparece “como um conhecimento meramente formal”, perdendo “a sua função mais expressiva como disciplina formadora de cidadãos” (Abud, 2017, p. 24). Naquilo que concerne ao Ensino Médio, a história passou a ser um componente curricular das áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2018, p. 469). A nova legislação reorganizou o currículo escolar privilegiando os componentes de matemática e linguagens em detrimento das ciências humanas e naturais, pois parte da carga horária destinada a estas áreas tornou-se optativa no Ensino Médio. Tal mudança restringiu ainda mais o contato dos estudantes do nível básico com a área de ciências humanas em geral e em particular, com a história.

As experiências realizadas pelos integrantes do GT no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)³ também impactaram nas proposições de mudança. O PIBID estimula a articulação entre professores universitários das diferentes áreas de licenciaturas, graduandos, professores e estudantes do ensino básico, por meio de projetos específicos de cada área do conhecimento e seus resultados. A experiência do PIBID realizada na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), entre 2018 e 2019, proporcionou questões interessantes para os debates. Os resultados da experiência, coordenada por uma integrante do GT, foram compartilhadas com o grupo, além de desdobrarem-se em um artigo e em uma pesquisa de doutorado.

Intitulado “O Brasil e as Américas na sala de aula: problemáticas e propostas”, projeto da área de história do PIBID-UEMA, aconteceu em três unidades de ensino médio estaduais localizadas em São Luís, capital do Maranhão⁴. O projeto partiu de um diagnóstico a respeito da abordagem de

³ O PIBID “é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”. Por meio do programa, os estudantes das licenciaturas têm a oportunidade de se inserir no cotidiano das escolas públicas de educação básica e de aperfeiçoar a formação de docentes em nível superior. Mais informações podem ser acessadas em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em 12/09/2024.

⁴ Na UEMA, o projeto da área de história da edição do PIBID de 2018-2019 foi coordenado pela Prof.^a Dr.^a Carine Dalmás e aconteceu em três escolas estaduais de ensino médio de São Luís/MA. O(a)s



conteúdos da história das Américas nas aulas de história, ministradas pelos professores das unidades de ensino envolvidas no projeto. Observou-se que conteúdos, muitas vezes previstos nas estruturas curriculares e até mencionados nos materiais didáticos, estavam ausentes ou secundários nos planejamentos dos professores e na compreensão de problemáticas e processos históricos relatados pelos estudantes (Dalmás; Souza, 2021).

De maneira geral, a forma de entender e apresentar a história aos estudantes, nas unidades de ensino em que o projeto foi realizado, se dava pela orientação com base em uma narrativa presa a eventos da história europeia ou estadunidense; a história do Brasil, apresentava-se como um processo desvinculado do conjunto da América Latina. Ou seja, as estruturas políticas, econômicas e culturais que amarram o Brasil em um lugar de sujeição às nações dispostas a violar constantemente nossa soberania em nome de seus interesses geopolíticos, raras vezes apareceram problematizadas em uma perspectiva latino-americana. Preponderavam relatos profundamente etnocêntricos e eurocêntricos, evidenciando a discrepância entre a vasta produção acadêmica que problematiza e propõe rupturas com as estruturas colonialistas na produção do conhecimento histórico sobre a América Latina e o saber histórico compartilhado nas instituições de ensino básico⁵.

As circunstâncias descritas subsidiaram planos de ação voltados para a transformação da situação diagnosticada. Nesta etapa, destacaram-se duas

professore(a)s que supervisionaram a realização do projeto nas unidades de ensino, mediando as relações entre o(a)s bolsistas do PIBID e a comunidade escolar foram: Luiza Campos de Souza (Centro de Ensino Educa Mais Paulo VI), Iracema de Jesus Franco de Sá (Liceu Maranhense) e Raimundo Nonato da Silva (Centro de Ensino João Lisboa). No total estiveram envolvidos 26 aluno(a)s de licenciatura em história que cursavam entre o 1º o 4º semestre do curso. O grupo foi dividido entre as três unidades de ensino.

⁵A produção crítica ao colonialismo na produção do conhecimento é vasta e desdobra-se em trabalhos diversificados teórica e metodologicamente. No projeto PIBID-Uema mencionado, as autoras priorizam estudos comparados, conectados, transnacionais sobre a história das Américas e as perspectivas teóricas *decoloniais*. Dentre o(a)s autore(a)s mencionados destacamos: Subrahmanyam (1997); Prado (1999 e 2001); Seigel (2005); Quijano (2005); e Mignolo (2005).



atividades de ensino e pesquisa centradas em recortes temáticos/contextuais que permitiram estabelecer conexões socioculturais e históricas entre o Maranhão e a América Latina. A primeira, intitulada “Conexão Brasil-Jamaica”, baseou-se na reconstrução histórica do percurso da cultura do reggae no Maranhão. Este estilo musical faz parte do cotidiano da população maranhense e se espalha pelas cidades em festivais e clubes de reggae. Semelhanças entre a realidade étnica e cultural do Maranhão e da Jamaica foram apresentadas aos estudantes com base na construção e exploração de hipóteses explicativas. As possíveis respostas foram desenvolvidas com o respaldo de trabalhos acadêmicos que reconstituem a forma como a música caribenha chegou e se disseminou no estado.⁶

A segunda atividade tratou da revolução de independência de São Domingos ou “Revolução do Haiti”. A motivação para a escolha do tema partiu da compreensão do(a)s bolsistas a respeito da necessidade de abordarem de temas que valorizassem o protagonismo negro na história. O objetivo era fazer com que as atividades contribuíssem para fomentar uma cultura antirracista nas escolas. Observou-se que os estudantes reconheceram a ousadia e sucesso do processo de transformação protagonizados pelo povo negro de São Domingos, a importância político-pedagógica do tema para tratar das relações étnico-raciais no Brasil. Assim como compreenderam também as razões político-educacionais pelas quais temas como esse ocupam um lugar secundário nos currículos e materiais didáticos escolares (Dalmás; Souza, 2021).

A avaliação final das atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID-UEMA enfatizou como a eficácia de uma intervenção didática não depende, exclusivamente, da compreensão mais profunda de conteúdos temáticos abordados, mas da articulação deste conteúdo em uma rede de sentidos que articula conhecimentos teóricos da área, concepções políticas e estratégias didáticas estruturadas a partir da valorização do contexto educacional em que o

⁶ Os trabalhos consultados pela professora e os(as) estudantes para elaborar a atividade foram: Rogério Costa (2007); Maria do Carmo Lima Morias e Patricia Carla Viana de Araújo (2008); e Tássio H. de Farias e João Henrique Costa (2016).



ensino de história será realizado (Dalmás, 2019)⁷. O projeto demonstrou a complexidade da função mediadora do(a) docente e seu papel central na construção de soluções pedagógicas para que a interface entre os saberes históricos acadêmico e escolar seja profícua⁸.

Uma terceira experiência que afetou a reformulação do GT foram os programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), com área de concentração em ensino de história, na modalidade *profissional*. Conforme estabelecido pela Capes, uma das principais características desta modalidade é a perspectiva de *aplicabilidade* dos resultados das pesquisas. O impacto social e, no caso, educacional, é o que deve justificar a viabilidade de uma dissertação ou tese elaborada nos programas de pós-graduação profissional⁹.

Na área de história, os programas profissionais com enfoque no ensino reúnem um corpo docente proveniente, majoritariamente, de programas “acadêmicos”. Os professores são desafiados a orientar estudantes em um

⁷ A construção da prática docente tornou-se um foco importante da avaliação final das atividades do PIBID-Uema e a construção das constatações final respaldaram-se teoricamente no campo da didática da história. Esta é entendida como uma zona de fronteira entre as áreas de história e de educação, situada no âmbito da teoria da história que se preocupa em dar a conhecer os complexos processos – sociais, políticos, ideológicos, culturais e educacionais – que resultam na aprendizagem histórica. A respeito desse campo consultar: Cerri (2017).

⁸ A distinção entre saber histórico acadêmico e saber histórico escolar é importante para evitar a tendência das reflexões educacionais brasileiras de entender o currículo de história da educação básica como uma simplificação da educação acadêmica. Conforme alerta Katia Abud, “não se pode reduzir o saber escolar ao conhecimento acadêmico transposto” (Abud, 2017, p. 9). A ideia de transposição didática, se não avaliada de forma crítica, pode resultar em práticas pedagógicas que entendem a educação básica como um ambiente depositário e reproduzidor do conhecimento acadêmico, negando a existência de relações dialéticas de trocas entre os saberes. No lugar da perspectiva de transposição, optamos pela noção de mediação didática, como caminho para elucidar a complexidade das relações de barganha entre o saber escolar e o acadêmico (Monteiro, 2003, p. 113). Definir saber histórico escolar representa não consiste, necessariamente, em uma definição fechada, mas na compreensão e aceitação da existência de uma dinâmica de conhecimento que é própria dos ambientes escolares, além da defesa da elaboração e ressignificação de conhecimentos determinada pelos seus agentes, do que um campo conceitual de operação estabelecido, como acontece na produção do conhecimento acadêmico. Desse modo, a categoria saber histórico escolar incorpora múltiplas atribuições nas vivências escolares e trabalhos acadêmicos, pois “depende muito mais da representação que os professores fazem dele do que de definições acadêmicas” (Cardoso, 2007, p. 113).

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria Normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009*, Brasília, 2009. BRASIL. Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (ProfHistória). Comissão Acadêmica Nacional. *Regimento Geral do ProfHistória*. Rio de Janeiro, 2021.



universo de problemas de pesquisa distintos daqueles de sua formação. As pesquisas *profissionais* na área de história das Américas explicitam questões negligenciadas na formação dos professores de história em distintos níveis. Ressaltam-se estruturas curriculares defasadas, na medida em que se incorporou a história da África e dos povos originários como novas subáreas de especialização, mas não se rompeu a perspectiva teleológica e eurocêntrica, muito criticada nos livros didáticos. Num quadro social de desinformação generalizada sobre a América Latina as pesquisas dos programas profissionais sobre o ensino de história das Américas desdobram-se em diagnósticos desanimadores; proposições pontuais; ou em transgressões de normas curriculares em nome de projetos educacionais alternativos (Dalmás, 2023). Em síntese, reiteram diagnósticos como, via de regra, o ensino da história segue refém de abordagens de matriz nacionalista e eurocêntrica, que não coloca o Brasil como parte da América Latina; não problematiza a questão étnico-racial em perspectiva americanista; não pensa a questão indígena ou a história dos povos indígenas de forma conectada com o continente; não lê a Amazônia em perspectiva transnacional, transterritorial e transcultural, entre tantas outras limitações.

Frente ao conjunto de experiências e desafios compartilhados no GT de ensino de história das Américas da ANPHLAC, estabeleceu-se como estratégia primordial conhecer e compartilhar os resultados de pesquisas *acadêmicas* e ou *profissionais* de estudiosos brasileiros que se debruçaram sobre o ensino de história das Américas. O GT passou a se situar num lugar de mediação e construção de espaços de debates sobre as questões aventadas acima e tantas outras que não encontravam espaço na nossa associação¹⁰.

¹⁰ Quatro conferências foram transmitidas pelo canal da ANPHLAC no YouTube, a saber: em 12/11/2020, ocorreu a conferência do prof. Luis Fernando Cerri (UEPG), intitulada “O interesse dos estudantes na História da América Latina em perspectiva comparada: Brasil, Argentina, Chile e México”; em 17/03/2021, ocorreu a conferência da profa. Leila Adriana da Silva Santiago (IFGoiano), intitulada “A América Latina na pesquisa do ensino de História: entre livros didáticos, professores e alunos”; no dia



Essas breves considerações, mesmo que, por vezes, pareçam catastróficas e generalizantes, desdobram-se de e em pesquisas que se propõem a revisitar instituições educacionais de ensino básico e reconhecem a existência de um *saber histórico escolar*, ou seja, uma dinâmica de conhecimento que é própria dos ambientes escolares e resultado da elaboração e ressignificação de saberes determinada pelos seus agentes (professores e estudantes).

Os resultados positivos da experiência atestaram como a circulação de ideias e experiências entre professores universitários, graduandos das licenciaturas e docentes do ensino básico podem viabilizar a elaboração de estratégias de ensino-aprendizagem que conectem as pluralidades de saberes produzidos nas universidades e nas escolas. Entendemos que os avanços epistemológicos na crítica ao eurocentrismo encontram terreno fértil quando observados na prática do docente da educação básica, especialmente relacionados a maneira como os conteúdos previstos nos currículos engessam os professores numa perspectiva de apresentação fragmentada da história, baseada em recortes tradicionais e descolada das vivências dos estudantes. A inversão de uma lógica colonialista no ensinar perpassa pela aproximação entre o saber histórico escolar e a construção dos campos epistemológicos de forma consciente e dialética, além de representar um prodigioso atrelamento entre a teoria e a

20/10/2021, ocorreu a conferência da profa. Circe Bittencourt (USP), intitulada “Permanências, divergências e perspectivas no ensino de História das Américas no Brasil”; e no dia 21/11/2023, ocorreu a conferência dos professores Tiago Costa Sanches (UNILA) e da mestranda Bárbara Ferreira de Lima, intitulada “O curso de especialização em ‘Ensino de História e América Latina’”. Ainda no intuito de ampliar os debates acerca do ensino de História das Américas, o GT organizou e ofertou remotamente o curso de formação para docentes da Educação Básica e para discentes de graduação em história, intitulado “Ensinar História das Américas: desafios, práticas e intervenções”. O curso foi dividido em três módulos (1. Ensino de História das Américas; 2. História pública e História das Américas; 3. Perspectivas decoloniais para a História das Américas) que se estenderam entre março, abril e maio de 2022, com carga horária total de 30 horas. Participaram 13 docentes convidados(as) como palestrantes e alcançou mais de 50 inscritos(as), entre os(as) quais 21 concluintes.



práxis pedagógica no sentido de transformar o significado do conhecimento histórico para a vida dos estudantes (Dalmás; Souza, 2021, p.39).

| 14 **Ensino de história *das Américas nas Américas***

Um ponto que hoje parece óbvio (mas não é) - é que se quisermos discutir o Ensino de História das Américas, seja com qualquer propósito – construir identidades, romper com o colonialismo ou mesmo superar o desconhecimento que impera sobre nossas histórias compartilhadas – é preciso não só se debruçar sobre o ensino da temática no Brasil, com análise de currículos, livros didáticos ou experiências de ensino e aprendizagem, mas também entender como se ensina História nos diferentes países da Américas. Esse debate, e mesmo as pesquisas sobre o Ensino de História das Américas não podem ficar restritas somente ao Brasil. Se o que buscamos é a construção de identidades compartilhadas sobre as nossas histórias, precisamos pensar sobre isso de forma compartilhada, fazer pesquisas compartilhadas, pesquisas que também ultrapassem as fronteiras nacionais e que coloquem no centro do debate as representações que construímos sobre quem somos “nós” e quem são os “outros”, de modo transnacional, conectado – e não apenas em perspectiva nacional.

Então, como se ensina História nos diferentes nos diferentes países das Américas? Qual é o espaço para as narrativas compartilhadas sobre a nossa história nesse ensino, nos diferentes países da região? Esse tipo de pesquisa é muito difícil de fazer. A primeira dificuldade é realmente conhecer os diferentes sistemas educativos – o ideal seria investigar *in loco* diferentes realidades de ensino, em diferentes países, para efetivamente poder dizer como é o ensino de história na região – e isso considerando toda a dinamicidade do processo, porque sempre que a gente acha que entendeu o sistema educativo de algum país, vem uma reforma e muda tudo. E nesse processo, também é importante entender não só o que se ensina em cada país e em cada contexto educativo, mas também o processo de formação de professores nesses contextos, as formas de seleção e ingresso desses professores na carreira docente, salário e carga horária de



trabalho, a carga horária de ensino dos diferentes níveis e modalidades de ensino, a produção e o uso de recursos didáticos, a cultura escolar e a cultura juvenil de cada contexto, dentre outras variáveis. Porque investigar o “ensino de” não é apenas investigar conteúdo curricular, uma vez que existe uma teia complexa que contextualiza esse ensino que também precisa ser desvendada.

Para tentar nos aproximar ao máximo do que seria o ensino de História nos diferentes países das Américas, dada a dificuldade de realizar visitas *in loco*, uma pesquisa desenvolvida na Universidade Federal da Integração Latino-Americana¹¹, em Foz do Iguaçu, no Paraná, Brasil, tem analisado a documentação escolar da educação secundária dos alunos internacionais que se inscrevem para estudar na universidade e comparado essa documentação com as diretrizes curriculares de diferentes países da região¹². Esses documentos ficam arquivados na UNILA e compõem um dos maiores bancos de dados do mundo sobre documentação escolar relativa à América Latina e ao Caribe. Tratam-se de documentos que versam não só sobre diferentes países, mas sobre diferentes contextos escolares – escolas públicas e privadas, escolas rurais, de formação indígena – e sobre diferentes tempos, porque os estudantes que participam da seleção podem ter finalizado a educação secundária nas décadas de 1980, 1990 ou nos anos 2000. Neles constam os componentes curriculares oferecidos em diferentes níveis e modalidades de ensino de cada país, as formas de atribuir nota

¹¹ A UNILA é uma universidade temática, criada em 2010 com a missão institucional de contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul - MERCOSUL. E para garantir o cumprimento desta missão, desde 2010 50% das vagas de todos os cursos oferecidos, de Graduação (30) e Pós-Graduação (23), são destinadas a estudantes de países da América Latina e Caribe, sendo permitido, ocasionalmente, o ingresso de estudantes de outras partes do mundo pelos Processos de Seleção Internacional (PSI), Processos de Seleção de Refugiados, Solicitantes de Refúgio e Portadores de Visto Humanitário (PSRH) e Processos de Seleção de indígenas (PSIN).

¹² A pesquisa foi realizada pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação na América Latina (EducAL), coordenado pela Profa. Dra. Juliana Pirola da Conceição. O Processo de Seleção de Estudantes Internacionais da UNILA (PSI) envolve a classificação dos estudantes a partir da análise de seus históricos escolares de toda a educação secundária, tendo como critério a média aritmética simples dos componentes curriculares cursados. Para concorrer no PSI esses candidatos anexam em uma plataforma da UNILA a versão digital de toda a sua documentação escolar referente à educação secundária realizada no país de origem. Cerca de 3.000 estudantes participam desse processo de seleção anualmente. Para esta pesquisa foram analisados históricos escolares da educação secundária de 28 países - 10 históricos por país.



aos componentes cursados, as ênfases de estudos e os títulos de conclusão oferecidos. De sua análise é possível inferir o número de anos e séries dedicados à educação secundária, as principais áreas de conhecimento contempladas nesta formação e a carga horária média dedicada a cada uma delas.

Segundo Anne-Marie Chartier (2000), como artefatos escolares, esses documentos fazem parte de um fazer ordinário do trabalho escolar ainda pouco investigado. São comuns em todos os países da região porque formam parte de um repertório estrutural invariante dos sistemas educativos, ligados à forma escolar de transmissão e avaliação de saberes. Frequentemente concebidos como um objeto naturalizado, neutro e inalterável, os históricos e boletins escolares, informam tanto sobre os conteúdos ensinados e as formas de avaliar em cada país, como também sobre as relações entre Estado, escola e sociedade, indicando a obrigatoriedade de determinados conhecimentos, a gradualidade de sua oferta e de seus disciplinamentos. Nesta perspectiva, o próprio formato do documento informa sobre como escola e o Estado apresentam as/os estudantes publicamente e as relações de poder a elas/es vinculadas. Isso se verifica nos selos outorgados, na definição de quem certifica e o quê certifica, na inclusão ou não de fotos das/os estudantes, dos nomes de seus pais, de sua cor, raça, grupo étnico, idade, sexo, dentre outros. A partir da análise desses documentos foi possível montar alguns panoramas sobre a educação e o ensino de história “na” América Latina, que serão destacados a seguir.

Uma questão aparentemente de menor importância é a definição da terminologia utilizada para se referir aos níveis e modalidades de ensino na América Latina e no Caribe. Nos históricos escolares analisados se observa o uso de termos como “*Secundaria*”, “*Secondary School*”, “*Educación Media*”, “*Escuela Media*”, “*Polimodal*”, “*Bachillerato*”, “*Segundo Ciclo*”, “*Tercer Ciclo*” e “*Preuniversitario*”. Também não existe consenso sobre quando termina o nível primário e começa o secundário, nem quanto ao termo usado para sua designação. Dependendo da duração do nível anterior, o número de anos da educação secundária varia de forma significativa: dois anos na Colômbia e Haiti;



três anos no Brasil, na Argentina, Uruguai, Paraguai, Equador, México; quatro anos no Chile, República Dominicana e em Belize; cinco anos no Peru, Guiana e Venezuela; e até seis anos na Bolívia, Costa Rica, Guatemala e Nicarágua. Não é possível definir exatamente por que um país opta por um modelo ou por outro, depende da tradição escolar do país, das expectativas e finalidades destinadas ao nível, dos recursos disponíveis e também das pressões de organismos internacionais, como bem sabemos. Também não é possível precisar até que ponto a duração média do ensino primário ou secundário influi na formação geral ofertada, porque na maioria dos países, a escolarização formal abarca o período entre 0 e 17 anos, promovendo um equilíbrio entre a educação primária e secundária: onde a primária é maior a secundária é menor; e onde a secundária é maior a secundária é menor.

Outra coisa que se observa é que em muitos países latino-americanos e caribenhos a educação secundária é diversificada internamente em dois grandes ciclos: “*Ciclo Básico*”, com matérias comuns a todas/os estudantes; e “*Ciclo Diversificado*” (nem sempre especializado), no qual as/os estudantes devem optar, segundo seus interesses e motivações pessoais, por uma orientação curricular entre distintas áreas do conhecimento, o que termina por definir seus planos de estudos, titulação outorgada e, conseqüentemente, a carga horária dos componentes relacionados à História.

Em geral, a maior parte dos conhecimentos escolares é definida em seis áreas temáticas: Línguas e Literatura, Matemática, Ciências Naturais (Química, Física e Biologia), Ciências Sociais (História – Nacional e Mundial, Geografia e Sociologia), Educação Artística e Educação Física. Nesse conjunto, a ênfase está no aprendizado de Línguas e Matemática. A inclusão de outras matérias depende das opções de culturais de cada país/região/escola.

Sobre o ensino de História propriamente dito, a primeira coisa que se deve considerar é que a História não é ensinada apenas em componentes curriculares denominados “História” em todos os países da região. Em muitos países os conteúdos de História são ofertados em componentes denominados “*Ciencias*



Sociales” ou “*Estudios Sociales*”. Além disso, também difere a carga horária do componente em cada país, especialmente quando se considera que muitos países adotam a oferta deste nível em ciclos orientados, voltados à formação profissional ou com ênfase em alguma área específica do conhecimento.

Tabela 1. Os nomes da história ensinada - América Latina e Caribe

PAÍS	NOMES DOS COMPONENTES CURRICULARES - HISTÓRIA
ANTÍGUA E BARBUDA	Social Studies Education for Democratic Citizenship
ARGENTINA	Historia / Ciencias Sociales
BELIZE	Social Studies
BOLÍVIA	Ciencias Sociales / Estudios Sociales / Historia
BRASIL	História
CHILE	Ciencias Sociales / Estudios Sociales / Historia Universal y Geografía General
COLÔMBIA	Ciencias Sociales / Historia / Consciencia Política y Democracia
COSTA RICA	Estudios Sociales / Cívica
CUBA	Historia / Historia de Cuba / Educación Cívica / El mundo en que vivimos Encuentro con la Historia de mi Patria
DOMINICA	Social Science
EL SALVADOR	Estudios Sociales y Cívica / Estudios Sociales
ECUADOR	Ciencias Sociales / Estudios Sociales / Realidad Nacional Educación Ciudadanía / Historia y Ciencias Sociales
GUATEMALA	Ciencias Sociales
GUIANA	Social Studies
HAITI	Sciences Sociales
JAMAICA	Social Studies
MÉXICO	Historia / Historia de México / Historia y Geografía / Historia Universal Ciudadanía mundial / Democracia y soberanía nacional
NICARÁGUA	Historia / Historia de Nicaragua / Historia Universal / Estudios Sociales Historia de Latinoamérica / Convivencia y civismo
PANAMÁ	Historia / Historia de Panamá / Historia Moderna y pos-Moderna Historia de las relaciones entre Panamá y Estados Unidos Cívica / Educación Cívica
PARAGUAY	Ciencias Sociales / Historia y Geografía
PERU	Ciencias Sociales / Desarrollo Personal, Ciudadana y Cívica
REPÚBLICA DOMINICANA	Ciencias Sociales
SANTA LÚCIA	Social Studies / Social Studies Education for Democratic Citizenship
SÃO CRISTÓVÃO E NÉVIS	Social Studies
SÃO VICENTE E GRANADINAS	Social Studies
TRINIDAD E TOBAGO	Social Studies
URUGUAY	Historia
VENEZUELA	Historia de Venezuela / Historia Venezolana (Cat. Bolivariana) Historia Universal / Ciencias Sociales y Ciudadanía

Fonte: EducAL, 2024



Um ponto que chama à atenção é a presença do termo “Cívica” em conjunto com “*Historia*” ou “*Ciencias Sociales*” na grade curricular de muitos países da região, bem como a ênfase no estudo de uma história nacional, que se manifesta no próprio nome dos componentes analisados - “*Historia de México*”, “*Historia de Cuba*”, “*Historia de Venezuela*”. Isso revela que persiste uma tradição nacionalista no ensino de História, que remonta ao século XIX, quando os Estados Nacionais recém-formados implementaram o ensino de História como estratégia para forjar as identidades nacionais para os países que estavam se formando.

Também cabe destacar que os termos utilizados, assim como o próprio componente de “*Ciencias Sociales*”, têm significados distintos em cada país. Em geral, “*Ciencias Sociales*” refere-se a disciplinas e áreas de conhecimento que investigam as relações sociais em determinadas sociedades, a partir de diferentes áreas de conhecimento:

Tabela 2. Áreas de Conhecimento “*Ciencias Sociales*” - América Latina e Caribe

PAÍS	ÁREAS DE CONHECIMENTO – CIENCIAS SOCIALES
ARGENTINA	História, Geografia e Economia
BELIZE	Geografia e História
BOLÍVIA	História, Sociologia e Antropologia
COLÔMBIA	História, Geografia e Filosofia
CHILE	História e Geografia
EQUADOR	História, Filosofia e Educação para a Cidadania
GUATEMALA	História, Sociologia e Formação Cidadã
NICARÁGUA	História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Economia
PARAGUAI	História, Geografia e Formação Ética e Cidadã
PERU	História, Geografia e Economia
REPÚBLICA DOMINICANA	História, Geografia e Educação para a Cidadania
VENEZUELA	História, Geografia, Educação Artística, Educação Familiar e Pré-Militar

Fonte: EducAL, 2024

Para tentar entender o que se planejou ensinar nessas disciplinas e verificar os espaços para o ensino de uma história compartilhada na região,



relacionou-se os dados obtidos com os históricos com as diretrizes curriculares para o ensino de História / “*Ciencias Sociales*” da educação média ou “*secundária*” dos Estados-Parte do Mercosul - Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai - um recorte possível até o momento¹³. Com isso, ficou claro que os pontos de partida para o ensino de uma história latino-americana e caribenha aparecem relacionados a seis temas principais, presentes em todos os currículos analisados:

Tabela 3. Temas comuns para o ensino de História da América Latina e do Caribe

1. Estudo dos povos originários	4. Guerra da Tríplice Aliança
2. Colonização e seus impactos	5. Criação de blocos econômicos de integração regional
3. Independências / Descolonização	6. Ditaduras do Cone Sul

Fonte: EducAL, 2024

Entretanto, a forma como esses conteúdos são abordados nas diretrizes curriculares não contribui para a construção de identidades regionais, pois a ênfase está no ensino de guerras, conflitos e disputas por fronteiras e territórios. Assim, aprendemos desde muito cedo que os nossos vizinhos são, também, nossos inimigos, rivais em situações de disputa (Antunes, 2022). Além disso, as propostas curriculares analisadas ainda priorizam perspectivas nacionalistas na abordagem da História e a América Latina se destaca apenas como escala de

¹³ A pesquisa foi realizada em conjunto com a bolsista de Iniciação Científica Sara Geittens Perpétua (IC/UNILA), no âmbito do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação na América Latina (EducAL). Os documentos analisados foram: ARGENTINA: “*Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Educación Secundaria (NAP) - Ciencias Sociales Ciclo Básico /Ciencias Sociales Ciclo Orientado*” (2012) e “*Marcos de Referencia, Educación Secundaria Orientada - Bachiller en Ciencias Sociales*” (2011); BRASIL: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Etapa do Ensino Médio (2018); PARAGUAI: “*Actualización Curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media - Plan Común: Ciencias Sociales y sus Tecnologías*” (2014); URUGUAI: “*Programa de Educación Básica Integrada – Historia*” (2023), “*Programa de Educación Básica Integrada Formación para la Ciudadanía*” (2023), “*Programa de Educación Media Superior – Historia*” (2023) e “*Programas de Historia - Diversificación Humanística*” (2006).



análise, sobretudo na Argentina e no Paraguai. Por exemplo: “*El análisis de los regímenes populistas latinoamericanos, en especial del peronismo*” (Argentina, 2012a, p. 16); “*La comprensión de la reconfiguración de la sociedad argentina de fines del siglo XIX y su relación con procesos similares en América Latina*” (Argentina, 2012a, p. 20); “*La historia de la independencia en el Paraguay y en América Latina*” (Paraguay, 2014, p. 131); “*El análisis de los conflictos armados en el Paraguay y en América Latina, como la Guerra de la Triple Alianza y las luchas por la independencia*” (Paraguay, 2014, p. 133).

Para avançar na construção de uma identidade compartilhada, é essencial que o ensino de História ultrapasse as fronteiras nacionais e promova um diálogo entre as diferentes narrativas históricas da região. O enfoque unicamente nacionalista, que ainda prevalece em muitos países, precisa ser repensado em favor de uma visão que integre nossas histórias comuns, com seus pontos de conexão e intercâmbio. Em última análise, a criação de perspectivas verdadeiramente integradas para o ensino de História depende da colaboração entre diferentes países, pesquisadores e especialistas em educação. Apenas por meio de uma abordagem coletiva e integrada será possível superar os obstáculos que ainda perpetuam uma visão fragmentada de nosso passado e construir narrativas mais inclusivas e solidárias.

Estudantes e a aprendizagem de história das Américas

O Projeto Residente é uma pesquisa interinstitucional e internacional desenvolvida pelo Grupo de Estudos em Didática da História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O objetivo principal do projeto é analisar as percepções e conhecimentos históricos de jovens estudantes sobre a Ditadura Militar e outros temas relacionados à história. A pesquisa se concentra em entender como os jovens percebem a história recente, especialmente a Ditadura Militar, e como essas percepções se relacionam com suas experiências educacionais e contextos sociais.



A coleta de dados do projeto ocorreu entre março e setembro de 2019, envolvendo a aplicação de questionários em diversas escolas. O desenho amostral foi simples: em cada cidade participante, deveriam ser coletados questionários de pelo menos 3 turmas em escola pública (cerca de 90 estudantes) e pelo menos duas turmas em escolas particulares (cerca de 60 estudantes). Os questionários foram predominantemente baseados na escala de Likert, o que permitiu que os participantes expressassem suas opiniões sobre diferentes aspectos da Ditadura Militar e do ensino de história por grau de concordância em relação a afirmações apresentadas. A amostra do projeto incluiu 6.650 jovens de diferentes países da América Latina, com um foco específico em estudantes de 15 ou 16 anos que estavam no ensino médio. No Brasil, foram coletados 3.920 questionários, distribuídos entre escolas públicas e privadas. A escolha das turmas foi feita de forma aleatória, a pesquisa respeitou as diretrizes éticas, garantindo a participação voluntária dos estudantes.

A análise dos dados coletados incluiu estudos descritivos, como frequências e distribuições, além de correlações entre diferentes variáveis. Um aspecto inovador da análise foi o uso da “bússola política”, uma ferramenta que busca identificar a posição política dos respondentes de forma multidimensional, desafiando a tradicional divisão entre esquerda e direita. A amostra total do projeto foi de 6.650 jovens, com 3.920 questionários respondidos especificamente no Brasil. A distribuição da amostra foi realizada em várias regiões do país, incluindo estados como São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia e Paraná, o que demonstra a representatividade da pesquisa. Os resultados da pesquisa podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e para o fortalecimento do ensino da história no Brasil e na América Latina, promovendo uma reflexão crítica sobre o passado e suas implicações no presente. Essas informações, extraídas do artigo, refletem a abrangência e a importância do Projeto Residente na análise das representações históricas dos jovens estudantes.

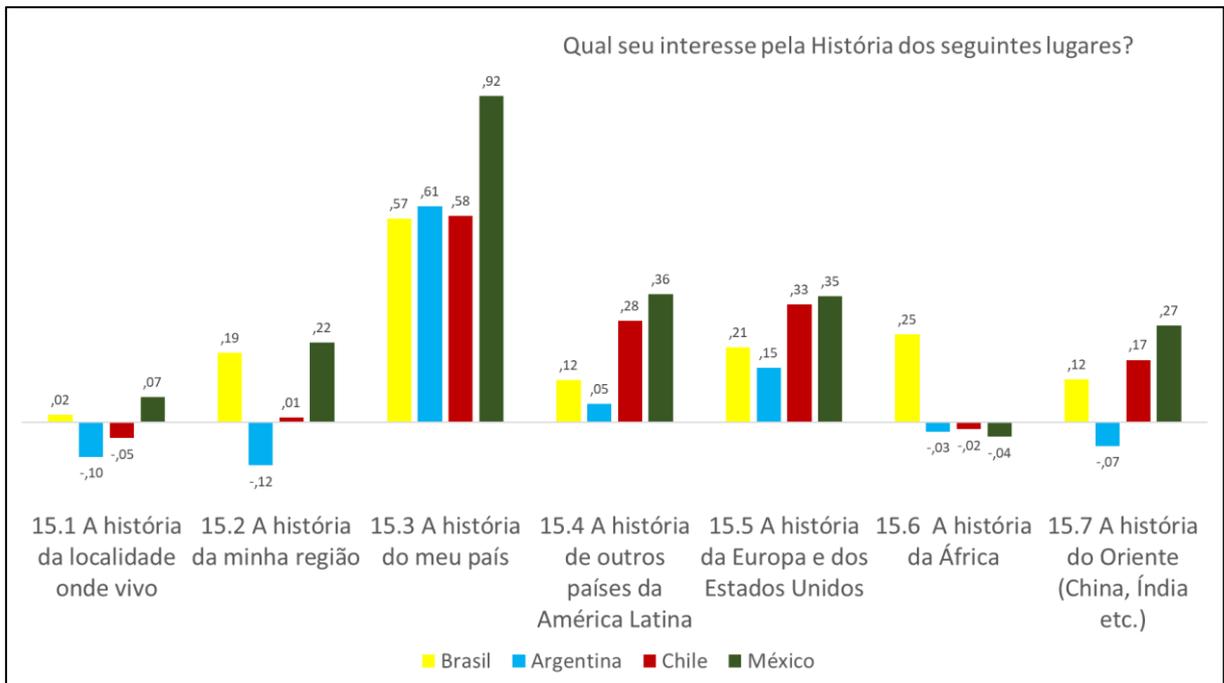


A figura X sintetiza as médias aritméticas das respostas dos alunos, transformando a escala Likert para uma escala numérica em que as posições mais negativas tornam-se -1 e -2, a neutralidade é representada pelo zero e as posições positivas tornam-se 1 e 2. Nela, é possível notar as similaridades e diferenças nas respostas dos estudantes dos 4 países participantes com maiores amostras. Nos resultados, é possível notar que a nação, nos quatro países, é o foco narrativo da história ensinada e aprendida, naturalmente pela função que a disciplina ocupou desde os primeiros momentos da escolarização. Por isso, “a história do meu país” tem as maiores médias entre todos os itens perguntados. Como ocorre em outros continentes, esse é um dos pilares do “código disciplinar” (Cuesta Fernández, 1997) da História ensinada. Nota-se também que no caso mexicano, há um maior interesse médio pela história em geral, e quando se trata do interesse pela história latino-americana, México e Chile apresentam maior destaque (mas isso também pode ser interpretado como maior interesse internacionalista em geral, conforme os números). No caso brasileiro, fica evidente o efeito de mais de uma década de políticas curriculares e de formação de professores no incentivo para o estudo de História da África, no contexto da história e cultura afro-brasileira e africana. É de se pensar, então, se o fator *interesse* reflete os tópicos já conhecidos e consagrados de alguma forma no currículo escolar e, portanto, se estamos diante de um elemento da cultura escolar que pode ser fomentado, em vez de um dado prévio e tácito ao qual caberia apenas contemplar e adaptar-se em busca da atenção estudantil para tornar viáveis as aprendizagens.



Figura 1 - Médias aritméticas das respostas à questão “Qual seu interesse pela História dos seguintes lugares”, por país.

| 24



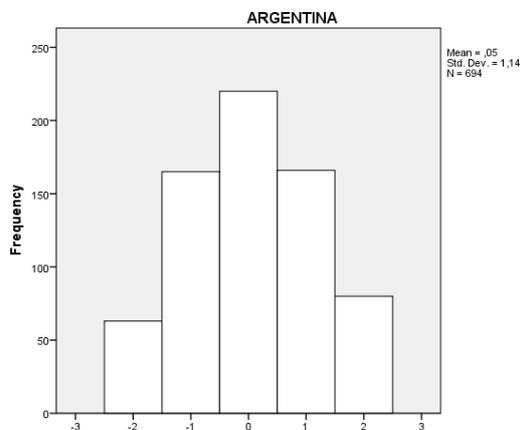
Fonte: dados do projeto Residente organizados pelos autores

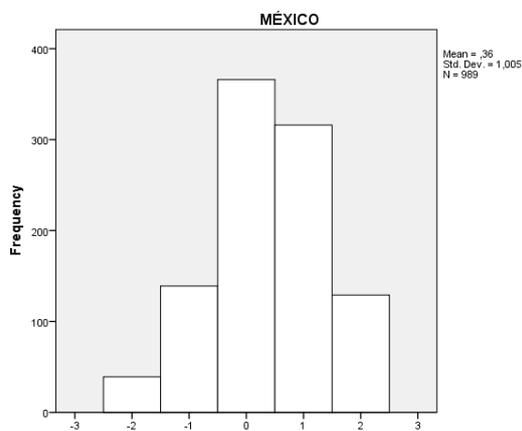
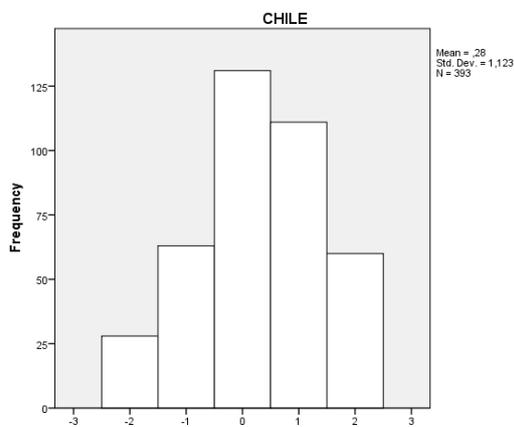
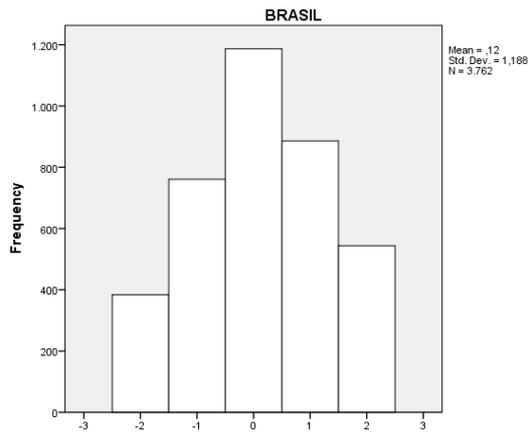
Partindo da figura acima, se deixamos de lado por um momento as médias e estudamos a distribuição das respostas em cada país, temos os histogramas reproduzidos na figura Y. Ao analisar esses gráficos, percebemos que as distribuições não são tão diferentes quanto sugere a média. Os resultados mais positivos para Chile e México decorrem em parte do fato de que bem poucos alunos assinalaram “nenhum interesse” ou “pouco interesse” (respectivamente, -2 e -1), compondo grupos proporcionalmente menores dentro das amostras. Isso pode sugerir que o interesse pela história dos outros países da América Latina não se dá isoladamente, mas dentro de um contexto de um interesse maior pela história em geral, e pela história de outros países em particular. O latino-americanismo, então, parece estar relacionado ao internacionalismo, embora essa análise não ofereça elementos suficientes para consubstanciar essa hipótese.



Quando desagregamos os dados dos estudantes brasileiros pela variável “posição política”, construída com as respostas individualizadas da “bússola política”, notamos que o interesse pela história dos outros países da América Latina é similar entre as posições “direita autoritária” (0,13), esquerda democrática (0,15) e esquerda autoritária (0,17), destoando apenas a posição “direita democrática”, que fica em -0,11. Em todos os casos, entretanto, as médias são muito baixas, estacionadas perto de zero, que representa a indiferença. Trata-se, portanto, de uma variação marginal dentro da amostra. Quando a desagregação é feita considerando a variável “interesse pela política”, percebe-se uma correlação direta e clara entre o interesse pela história latino-americana e o interesse pela política, mas, novamente, essa correlação se repete em todos os outros recortes de espaços sobre os quais se estuda a história, indicando, mais bem dizendo, uma correlação entre interesse pela política e interesse pela história.

Figura 2 - Histogramas da distribuição das respostas de estudantes à pergunta “Qual é o seu interesse na história da América Latina?”





Fonte: dados do Projeto Residente organizados pelos autores.

Por fim, desagregando os dados por sexo, é possível afirmar que o interesse pela história dos outros países da América Latina predomina entre o sexo



feminino e entre as pessoas de esquerda. Além disso, é minoritário. Para abrir reflexões das considerações finais, a pergunta que se impõe é: como transcender essas vinculações específicas e disseminar esse interesse para outros grupos e para outros fatores de identificação?

Considerações Finais

Em cada uma das seções deste texto, a reflexão sobre as relações entre Estado, países, academia, escola e sociedades se impôs como contexto e condição para refletir sobre as várias facetas da problemática proposta, com a clareza de que as dimensões contextuais são imprescindíveis para entender as situações e traçar algumas linhas para o esboço de propostas, o que pretendemos fazer nessas considerações.

Embora não tenhamos uma pesquisa similar ao Projeto Residente para avaliar o quanto o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana incrementou o interesse nesse assunto ao longo dos anos, a comparação entre a amostra brasileira e a dos outros países nos dá a indicação de que essa relação existe. Por outro lado, no momento em que este artigo é preparado, vivemos processos agudos de violência social e institucional contra a escola, sobretudo a escola pública, que parecem ser mais urgentes de enfrentar do que as questões do ensino de História. Mas se a História e seu ensino forem o detalhe, a História das Américas seria o detalhe em dobro. Defendemos que essas lutas, que são irmãs, devem ser em justa medida, levadas juntas. A luta pelo latino-americanismo precisa ser associada à luta pela História na escola e pela escola pública, porque se trata da mesma luta, contra os mesmos inimigos, por mais que os fronts possam ser diferentes. Para isso, é urgente encontrar formas de “sair das cordas” e voltar à ofensiva o mais cedo possível.

O interesse pela história dos outros países da América Latina precisa expandir para além dos perfis que se identificam com o tema, ou seja, pessoas do sexo feminino e de esquerda, para aparecer também em outros perfis. Para isso, será necessário seguir as pistas que as pesquisas puderam apontar. Por



exemplo, a solidariedade com os pobres do próprio país e a solidariedade com os pobres de outros países, nos resultados do Residente, é valorizada igualmente tanto entre jovens posicionados à esquerda como entre os posicionados mais à direita. Outros estudos são necessários para encontrar outras ligações que permitam avançar nesse campo.

A contínua associação do continente e sua história a situações de exploração, de derrotas, de perdas, de miséria é um tema a se refletir. Para avançar, há que se lidar com essa chave narrativa nos materiais e práticas de ensino de história das Américas. Não se trata de dourar a pílula: nosso argumento é que se não houver também associações positivas, o que tende a ocorrer é que a identidade transnacional em tela tende a ser muito pouco aderente à identidade das pessoas. Belchior nos informa!

Em termos de estratégias curriculares, de material didático e de formação de professores, é fundamental e urgente promover associações frequentes entre elementos da história nacional com elementos da história latino-americana, por meio de todas as estratégias possíveis. Para isso, entre outras iniciativas, é necessário deslocar o centro de gravidade do currículo do período anterior ao século XVI para o período posterior. A insistência em manter o peso do currículo nos períodos antigo e medieval, se recrudescida e intransigente, é comparável à recente pressão das embaixadas europeias no Brasil para retirar a obrigatoriedade do ensino do espanhol no ensino médio, sob o argumento de que todas as línguas são importantes. Embora sejam mesmo, a língua prioritária para os brasileiros deve ser o espanhol, por ser uma opção política e geopolítica. Também no campo da história, argumentar que todos os períodos são importantes é aceitar que nada é prioritário. Ao invés disso, o período após o século XVI precisa ganhar prioridade, se pensamos em preparar os estudantes para ler a sua própria realidade com pensamento crítico e capacidade criativa.

É imperioso que associações científicas de História, como a ANPHLAC, estabeleçam e discutam com o Ministério da Educação que a articulação Brasil/Américas no ensino de História é um critério de qualidade. Portanto, esse



critério, a ser devidamente qualificado, deve ser critério para avaliar currículos, programas de formação de professores, deve ser item de avaliação de livros didáticos e outros materiais escolares a serem adquiridos pelo poder público, e assim por diante.

No que tange, por fim, às experiências de ensino e aprendizagem conjuntos de estudantes de diferentes nacionalidades americanas, é importante pontuar que a integração internacional não se dará por proximidade, mas por projetos conjuntos. É neles que a desigualdade se dissolve e a diferença é capaz de somar. Esses projetos, entretanto, tendem a funcionar de modo extracurricular e até mesmo, anticurricular. São grupos artísticos, coletivos políticos, mutirões de solidariedade... A ação, a práxis, é o que amalgama.

Referências

ABUD, K. M. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: Halfers Carlos Ribeiro Júnior; Mairon Escorsi Valério. (Org.). *Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular*. 1ed. Jundiaí SP: Paco Editorial, 2017, p. 13-26.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Marcos de Referencia, Educación Secundaria Orientada Bachiller en Ciencias Sociales*. Buenos Aires, 2011. Disponível em: https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/142-11_cs_sociales.pdf. Acesso em: 6 set. 2024.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Educación Secundaria Ciencias Sociales Ciclo Básico*. Buenos Aires, 2012a. Disponível em: <https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-ncleos-de-aprendizajes-prioritarios-nap>. Acesso em: 6 set. 2024.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Educación Secundaria Ciencias Sociales Ciclo Orientado*. Buenos Aires, 2012b. Disponível em: <https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-ncleos-de-aprendizajes-prioritarios-nap>. Acesso em: 6 set. 2024.



BALESTRA, Juliana Pirola da Conceição; AMATO, Laura Janaína Dias; STRUCKES, Cristiane Dutra; SILVA, Marianna Campos Ferreira; PERPETUA, Sara Geittens; CASTAÑEDA, Norma. *Currículos latino-americanos: A formação pregressa das/dos estudantes internacionais da UNILA*. Relatório de Pesquisa. Instituto Mercosul de Estudos Avançados. Edital IMEA 06/2018 - Estudos Sobre a UNILA. Foz do Iguaçu: UNILA, IMEA: 2019. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/items/cb6fa959-9fbc-4192-bfab-f99491a5a020>. Acesso em: 09 de set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 6 set. 2024.

CARDOSO, O. Representações dos professores sobre saber histórico escolar. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), 2007, v. 37, p. 209-226.

CERRI, L. F. Um lugar na história para a didática da história. *História & Ensino*, v. 23, n.1, jan./jul, 2017, pp. 11-30.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.2, p. 157-168, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zLZZZYgf6hMkpQzxwjFpmNv/>. Acesso em: 09 de set. 2024.

COSTA, Luis Antunes da. Guerras, Fronteiras e Identidade nacional: currículos e perspectivas para o ensino de História nos países do Mercosul. 25f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História - Licenciatura). Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *El código disciplinar de la Historia*. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX). Salamanca: Tesis de doctoral (Facultad de Educación), 1997.

DALMÁS, Carine. O Brasil e as Américas na sala de aula: Problemáticas e Propostas. *Subprojeto de História*. Edital - PIBID/CAPES N.º 07 /2018.

_____. O Brasil e as Américas na sala de aula: Problemáticas e Propostas. *Relatório Final do Subprojeto de História PIBID*. 2019. Edital - PIBID/CAPES N.º 07 /2018.

_____. América Latina e ensino de história. In: VIEIRA, Ana Livia Bomfim e DALMÁS, Carine (org). *Pós-graduação profissional em ensino de história: pressupostos, experiências e desafios*. São Luís: Eduema, 2023.



DALMÁS, Carine e SOUZA, Luiza Campos de. O Ensino da História das Américas no Brasil: apontamentos a partir da experiência do Projeto PIBID-História da UEMA (2018-2019). In: DALMÁS, Carine (org.). *História das Américas (séculos XIX, XX e XXI): perspectivas e experiências de pesquisa no Brasil*. São Luís: EDUEMA, 2021, p. 24-42.

| 31

MONTEIRO, Ana Maria F. C.. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino** (UEL), Londrina, v. 9, 2003. p. 1-35.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Actualización curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media*. Asunción: MEC, 2014. Disponível em: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/8337. Acesso em: 6 set. 2024.

PERPÉTUA, Sara Geittens. Ensino de História e integração nos países do Mercosul: uma questão de currículo?. 25f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História - Licenciatura). Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021.

URUGUAY. *Programa de Educación Básica Integrada – Formación para la Ciudadanía | Tramo 6 | Grado 9º*. Administración Nacional de Educación Pública, 2023b. Disponível em: <https://uruguayeduca.anep.edu.uy>. Acesso em: 6 set. 2024.

URUGUAY. *Programa de Educación Básica Integrada – Historia | Tramo 5 | Grados 7º, 8º y 9º*. Administración Nacional de Educación Pública, 2023a. Disponível em: <https://uruguayeduca.anep.edu.uy>. Acesso em: 6 set. 2024.

URUGUAY. *Programa de Educación Media Superior – Historia | Tramo 7 | Grado 1º*. Administración Nacional de Educación Pública, 2023c. Disponível em: <https://uruguayeduca.anep.edu.uy>. Acesso em: 6 set. 2024.

URUGUAY. *Programas de Historia - Diversificación Humanística, Bachillerato Social Humanístico*. Administración Nacional de Educación Pública, 2006. Disponível em: <https://uruguayeduca.anep.edu.uy>. Acesso em: 6 set. 2024.