

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THALITA MARIA CRISTINA ROSA OLIVEIRA

A POLÍTICA CURRICULAR DE HISTÓRIA NO MERCOSUL EDUCACIONAL:
INVESTIGANDO OS DISCURSOS SOBRE “IDENTIDADE REGIONAL”

Rio de Janeiro

2010

THALITA MARIA CRISTINA ROSA OLIVEIRA

A POLITICA CURRICULAR DE HISTÓRIA NO MERCOSUL EDUCACIONAL:
INVESTIGANDO OS DISCURSOS SOBRE “IDENTIDADE REGIONAL”

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a CARMEN TERESA GABRIEL

Rio de Janeiro

2010

O48 Oliveira, Thalita Maria Cristina Rosa.

A política curricular de história no MERCOSUL educacional: investigando os discursos sobre “identidade regional” / Thalita Maria Cristina Rosa Oliveira. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

138f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2010.

Orientadora: Carmen Teresa Gabriel.

1. História – Estudo e ensino - Currículos. 2. MERCOSUL Educacional 3. Currículos - Avaliação. I. Gabriel, Carmen Teresa. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 375.001

THALITA MARIA CRISTINA ROSA OLIVEIRA

A POLITICA CURRICULAR DE HISTÓRIA NO MERCOSUL EDUCACIONAL:
INVESTIGANDO OS DISCURSOS SOBRE “IDENTIDADE REGIONAL”

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª CARMEN TERESA GABRIEL - Orientadora

UFRJ

Prof^ª Dr^ª ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO

UFRJ

Prof^ª Dr^ª ELIZABETH FERNANDES DE MACEDO

UERJ

À Geralda – Vó Dica (in memoriam) –,
por ter sempre me incentivado nos estudos, por ter
contribuído no sucesso de minha trajetória escolar.

AGRADECIMENTOS

À Deus, em primeiro lugar, pela força que me deu em toda essa trajetória.

À minha mãe e irmã, pelo amor, carinho e apoio nos momentos de desânimos e cansaço e incertezas.

À Profª Drª Carmen Teresa Gabriel, pela parceria, orientação, pelos estímulos no desenvolvimento da pesquisa e por ter contribuído na minha formação enquanto pesquisadora na área de Ensino de História.

À Marta e Warley, pela amizade e pela parceria na escrita dos trabalhos apresentados em eventos científicos.

À Ana Paula, Ana Angelita, Patrícia, Márcia, Daniel, Marcela Antério, Luciene e Marcela Castro, pela atenção na fase final da pesquisa.

À Priscila, pelos papos descontraídos nos intervalos das aulas do curso e pelo pensamento positivo nos momentos de tensões: “Vai dar tudo certo!”

À Profª Draª Sabrina Moehlecke e aos bolsistas de extensão do Projeto Conexões de Saberes, em especial do grupo Universidade e Acompanhamento (2008-2009) pela amizade, atenção e pela confiança no trabalho em equipe que realizamos e, sobretudo, pelo aprendizado, experiência pessoal e profissional e apoio nesta caminhada no curso de Mestrado em Educação na UFRJ.

És um senhor tão bonito quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo, vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo
Compositor de destinos, tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Por seres tão inventivo e pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo és um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Que sejas ainda mais vivo no som do meu estribilho
Tempo, tempo, tempo, tempo ouve bem o que te digo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Peço-te o prazer legítimo e o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo quando o tempo for propício

Tempo, tempo, tempo, tempo
De modo que o meu espírito ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo e eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo
O que usaremos pra isso fica guardado em sigilo
Tempo, tempo, tempo, tempo apenas contigo e migo
Tempo, tempo, tempo, tempo
E quando eu tiver saído para fora do círculo
Tempo, tempo, tempo, tempo não serei nem terás sido
Tempo, tempo, tempo, tempo
Ainda assim acredito ser possível reunirmo-nos
Tempo, tempo, tempo, tempo num outro nível de vínculo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Portanto peço-te aquilo e te ofereço elogios
Tempo, tempo, tempo, tempo nas rimas do meu estilo
Tempo, tempo, tempo, tempo

(Oração do Tempo – Composição: Caetano Veloso)

RESUMO

Oliveira, Thalita Maria Cristina Rosa. A Política Curricular de História no Mercosul Educacional: investigando os discursos sobre “identidade regional”. Rio de Janeiro, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Esta pesquisa tem por objetivo central investigar os sentidos atribuídos à construção da identidade regional por intermédio do ensino de História nas propostas de reformulações curriculares debatidas no âmbito do Setor Educacional do Mercosul (SEM). O aporte teórico-metodológico privilegiado nesse estudo partiu da confluência das contribuições: (i) das perspectivas críticas e pós-críticas de currículo, tanto no que diz respeito ao próprio sentido de currículo-espaco de enunciação, fixado nesta pesquisa, como no que se referem às reflexões sobre relações de poder, produção de identidades e sobre a percepção de políticas de currículo como políticas culturais (LOPES, 2004, 2005, 2006a, 2006b; MACEDO, 2006a, 2006b, 2006c, MOREIRA; 1995, 1998, 2006; SILVA 1995, 2008); (ii) do campo do Ensino de História, em particular, das problematizações a respeito da associação entre ensino de História e construção de identidades (BITTENCOURT, 2003, 2004a, 2004b, 2007; GABRIEL, 2003, 2005; MONTEIRO, 2005) e por fim (iii) da Teoria Social do Discurso de Norman Fairclough (2001), cujas categorias de análise de discurso, proposta em seu quadro teórico, permitiram trabalhar os documentos oficiais analisados - planos educacionais e publicações produzidas pelo Setor Educacional do Mercosul voltadas para as discussões de reformulações curriculares na área de História - simultaneamente como texto, prática discursiva e prática social. A escolha desse quadro teórico-metodológico híbrido justifica-se pela aposta no potencial de uma análise do currículo de História do Mercosul Educacional que tenha como foco as disputas em torno da produção de sentidos de identidade regional. Como um dos resultados da pesquisa, constata-se que essas disputas mobilizam – no âmbito da comunidade epistêmica atuante nas discussões de uma proposta curricular de História comum no contexto do MERCOSUL – relações assimétricas entre escalas territoriais fixadoras de diferentes marcas identitárias (local, regional, nacional).

Palavras-chaves: Política de Currículo; Currículo de História; Identidade Regional; Mercosul Educacional; Análise de Discurso.

ABSTRACT

Oliveira, Thalita Maria Cristina Rosa. The Curriculum Politics of History in the Educational Mercosur: investigating the discourse on “regional identity”. Rio de Janeiro, 2010. Dissertation (Master of Education) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

This research has the central objective: to investigate the meanings attributed to the construction of regional identity through the teaching of history in the curriculum reformulations discussed within the Educational Sector in Mercosur (ESM). The theoretical and methodological privileged in this study came from the confluence of contributions: (i) of critical perspectives and post-critical curriculum, both in the that said respect to own sense of curriculum-space of enunciation, fixed in this research, as in the that itself referring to the reflections on power relations, production of identities and the perception of curriculum policies as cultural policies (LOPES, 2004, 2005, 2006a, 2006b; MACEDO, 2006a, 2006b, 2006c, MOREIRA, 1995, 1998, 2006; SILVA 1995, 2008); (ii) in the field of the teaching of history, in particular, the questionings about the association between history teaching and identity construction (BITTENCOURT, 2003, 2004a, 2004b, 2007, GABRIEL, 2003, 2005; MONTEIRO, 2005) and finally (iii) of the Social Theory of Speech by Norman Fairclough (2001), whose categories of discourse analysis in its theoretical framework proposed work allowed the documents analyzed - educational plans and publications produced by the Educational Sector of Mercosur-oriented discussions of curriculum reformulations in the area of history - simultaneously as text, discursive practice and social practice. The choice of this theoretical framework and methodological hybrid justified by betting on the potential of an analysis of the history curriculum of the Educational Mercosur which has focused on the disputes surrounding the production of sense of regional identity. As one of the search results, it appears that these disputes mobilize - in the epistemic community active in discussions on a proposal history curriculum common in the context of MERCOSUR – asymmetric relations between different territorial scales fixing identity marks (local, regional, national)

Keywords: Curriculum Policy, Curriculum History, Regional Identity, Educational Mercosur; Discourse Analysis.

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 1 - Políticas de Currículo e Ensino de História no Mercosul Educacional	24
1.1. A interlocução com o campo do currículo: algumas escolhas sobre o sentido de currículo.....	25
1.2. Políticas de currículo como política cultural	31
1.3. O Mercosul Educacional como política de currículo.....	38
1.4. Currículo de História na política de Mercosul Educacional	45
Capítulo 2 - Currículo de História do Brasil: entre fixações de pertencimento identitário	54
2.1 A questão da identidade (nacional) como tradição na disciplina escolar História.....	55
2.2 Contribuições do campo do currículo no debate sobre identidade.....	71
2.3 Currículo de História do Brasil e produção de identidades: tensões entre o nacional e o regional.....	78
Capítulo 3 - Sentidos de Identidade Regional em disputa na Política de Currículo do MERCOSUL no âmbito da disciplina História	86
3.1 Documentos do SEM como evento discursivo: diálogos com Norman Fairclough.....	87
3.2 Condições de produção e consumo dos documentos de Ensino de História no âmbito do SEM.....	91
3.2.1 O acervo documental.....	95
3.2.2 A Comunidade epistêmica.....	99

3.3 Identidade regional latino-americana em disputa.....	102
3.3.1 A invenção do comum: tensões entre identidade regional e identidade nacional.....	103
3.3.2 Identidade regional e disputas de memórias: entre lembranças e esquecimentos.....	118
Conclusão.....	124
Bibliografia.....	129
Anexos.....	140

Introdução

Caminhos percorridos para a formulação do objeto de pesquisa

Junho de 2003. Aluna do 5º período do curso de graduação de História da Universidade Federal Fluminense. Nessa época, após algumas tentativas na pretensão de participar de projetos de pesquisas coordenados por professores do Departamento de História e de outros processos seletivos externos como estagiária nessa área, surgiu a oportunidade de participar como Bolsista de Iniciação Científica de um projeto de pesquisa vinculado ao Laboratório de Ensino de História (LEH) da Faculdade de Educação da UFF. O projeto em questão, financiado pela FAPERJ, intitulava-se: “*A História e seu ensino: uma leitura a partir de práticas pedagógicas, currículos e livros didáticos*”, que tinha por objeto de estudo a história profissional dos professores do Colégio Pedro II e suas produções didáticas de 1850 a 1951, devido ao caráter de referência nacional dado a este colégio no referido período e, portanto, à sua importância como definidor de práticas e currículos no Brasil.

Minhas atividades iniciais de pesquisas consistiram na análise dos programas de História do Colégio Pedro II e no levantamento dos livros didáticos de História adotados pelos catedráticos desta disciplina ao longo desses anos. No decorrer do trabalho, percebi a escassez dos conteúdos referentes à História da América nas fontes mencionadas entre os anos 1850 e 1925 e, a partir da década de 1930, a presença mais constante desses conteúdos. Tal fato me despertou o interesse em realizar um estudo mais aprofundado, resultando no meu trabalho monográfico de conclusão de curso em graduação em História pela referida Universidade.

Minha aproximação ao campo do Ensino de História iniciou-se nesse momento, e desde então me orientei para essa área de pesquisa, o que explica a minha entrada no curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ao escolher a temática “Ensino de História e construção de identidades sociais” procurei, no desenvolvimento da pesquisa de dissertação, estabelecer algum canal de

continuidade com a investigação realizada na monografia de graduação em História¹, reorientando, porém, o foco para um contexto histórico atual, atrelado ao Ensino de História no contexto do MERCOSUL.

No intuito de auxiliar o leitor na compreensão de como foi construído meu objeto de pesquisa, tendo como temática o Ensino de História no contexto do MERCOSUL, apresentarei uma breve contextualização histórica de como as questões relacionadas à proposta de orientar um ensino de História voltado para a construção de uma identidade regional entre os países sul-americanos foram conduzidas.

É a partir dos anos 1920 que educadores e intelectuais de vários países latino-americanos começam a anunciar a necessidade de se reformular o currículo da disciplina escolar História de seus países, a fim de eliminar o nacionalismo xenófobo que era difundido nas aulas de História, propiciando a animosidade entre os povos latino-americanos e impedindo a construção da solidariedade americana. (REZNIK, 1992).

A solidariedade americana consistiu em um movimento promovido no decorrer das décadas de 1920 e 1930 por alguns educadores sul-americanos, influenciados pelas mobilizações da Liga das Nações quanto à defesa da paz mundial. Neste período foram organizados vários congressos internacionais em prol da solidariedade internacional, e o ensino de História foi bastante considerado nesta proposta, por se reconhecer nesta disciplina seu direcionamento à formação do sentimento nacional. Assim, a disciplina escolar História torna-se um dos elementos centrais na pacificação da humanidade, e as comissões internacionais de História passam a suscitar debates quanto à necessidade de revisão de livros didáticos, uma vez que, para os comissários – aqueles intelectuais que estavam envolvidos com esta nova proposta de repensar o ensino de História –, esses materiais teriam contribuído para o nacionalismo exacerbado, estimulando os conflitos mundiais. No contexto da América do Sul, o movimento de solidariedade internacional só fazia sentido se promovesse uma solidariedade americana, de modo a abolir, do

¹ A monografia, concluída no final do ano de 2005, apresentou o seguinte título: *Os Percursos da construção da identidade latino-americana no ensino de História no Brasil*, tendo esse trabalho por objetivo investigar como se deu à introdução dos conteúdos concernentes à História do continente americano nos programas de ensino de História a partir dos anos 1930 até o estabelecimento da disciplina escolar História da América na 2ª. série ginásial do ensino secundário durante a década de 1950. A referida monografia se baseou nos projetos de construção de identidades desenvolvidos pelo Estado Nacional Brasileiro nesse período, por meio das reformas educacionais no ensino secundário.

ensino de História, as visões depreciativas e ofensivas presentes nos livros didáticos de História Pátria (ou Nacional), as quais intensificavam ainda mais o sentimento de inimizades entre os povos do continente americano. No caso específico brasileiro, pode-se afirmar que, o movimento da solidariedade americana no ensino de História acarretou um sentido de formação de uma identidade regional, apresentando, como uma de suas ações iniciais, a inclusão dos conteúdos de História da América nos programas de História para o ensino secundário brasileiro, pela Reforma Educacional de 1931, realizada por Francisco Campos.

Durante a década de 1930, o Brasil chegou a firmar alguns acordos educacionais com os governos argentino e uruguaio, procurando realizar uma reformulação curricular e revisão de livros didáticos de História no compromisso de atender a uma das principais vias na construção de uma identidade regional.

Contudo, com o início da Guerra Fria, definindo a bipolarização do mundo entre capitalismo (EUA) e socialismo (URSS), o projeto de solidariedade americana ganhou um novo sentido. No Brasil, assim como nos demais países latino-americanos, a afirmação da americanidade passou a mostrar-se aliada ao bloco capitalista, gerando novos significados à integração regional, fato que se refletiu nas determinações da política educacionais e, por conseguinte, nas políticas curriculares dos países latino-americanos, ajustadas aos interesses político-ideológicos dos Estados Unidos da América. Esse ajustamento político-ideológico resultou em um dos mais polêmicos acordos no campo educacional: o acordo MEC-USAID.

Conforme assinala Fonseca (1993), durante o regime militar no Brasil as interferências dos interesses dos Estados Unidos no ensino de História consistiram basicamente numa propaganda anticomunista e valorativa de sua história, em que a seleção de conteúdos de algumas propostas curriculares de História da América, como a de São Paulo para o 2º grau, enfatiza ‘os aspectos mais significativos da evolução política, econômica, social e cultural dos Estados Unidos, realçando deste país a sua posição hegemônica nas Américas e no mundo’ (São Paulo – SEE-CENP, 1980. Apud Fonseca, 1993, p. 44).

A partir da década de 1980, novos horizontes se manifestam no cenário político e econômico sul-americano, favorecendo o intento de caminhar em direção à integração regional. O fim dos regimes militares, permitindo a redemocratização política, a

aproximação diplomática entre Brasil e Argentina, bem como a afirmação de um novo modelo político e econômico, pautado na transnacionalização da economia e na internacionalização do capital, contribuiu para a aprovação de um bloco regional econômico, já como reflexo de um amadurecimento das propostas econômicas anteriores da Associação Latino-Americana de livre comércio (Alalc) e da Associação Latino-Americana de Desenvolvimento e Integração (Aladi), dando condições à criação do Mercosul (Mercado Comum do Sul) pela assinatura do Tratado de Assunção, por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai em 1991. Mesmo tendo, na dimensão econômica, seu foco central, a constituição de uma zona de livre comércio entre os países-membros considerará igualmente outras dimensões sociais, dentre elas a educação como um dos mecanismos na concretização da integração regional.

MERCOSUL. Ensino de História. Identidade Regional. Três palavras-chaves que se relacionam e subsidiam a pretensão de grupos de interesse de diferentes países de se filiarem ao bloco econômico regional do MERCOSUL e de se reconhecerem também como sul-americanos, pressupondo a necessidade de um movimento de ressignificação e de fixação de sentidos de identidade regional. Como destacado anteriormente, a mobilização de um estímulo ao sentimento de pertença a um espaço que ultrapasse as fronteiras do estado nacional pelo processo educativo de história na América do Sul não é nenhuma novidade: é bem anterior à criação do MERCOSUL.

A pesquisa em tela teve por objetivo central investigar os sentidos atribuídos à “identidade regional” por intermédio do ensino de história nas propostas de reformulações curriculares no âmbito do Setor Educacional do Mercosul. Pode-se dizer que a retomada pelo Mercosul Educacional da discussão acerca da disciplina escolar História como uma das principais áreas curriculares propulsoras na formação de uma identidade regional retoma o desafio de fixar, em uma proposta curricular, um sentido compartilhado dessa marca identitária. Para além do próprio significado atribuído ao termo identidade na nossa contemporaneidade, esse desafio relaciona-se ainda à permanência de um imaginário social fluido, conturbado, caracterizado pela não identificação, desconfiança ou menosprezo; enfim, um imaginário engendrado a partir das experiências históricas entre esses países e, dentre outros aspectos, gerado a partir de algumas diferenciações nas questões teórico-históricas, que certamente interferirão nos critérios de seleção de conteúdos históricos escolares e, por

consequência, na escolha do “modelo” de uma identidade regional que será privilegiado.

Minha participação na condição de mestranda no Grupo de Estudo de Currículo e Cultura e Ensino de História (GECCEH) do Núcleo de Estudos do Currículo, vinculado à Faculdade de Educação da UFRJ, contribuiu bastante para o amadurecimento do tema desenvolvido nesta pesquisa de Mestrado em Educação, associado ao ensino de História, que é a área de interesse da minha formação como pesquisadora.

No decorrer das discussões levantadas nas reuniões que este grupo realizou, fui adquirindo novos conhecimentos a respeito da perspectiva teórica na construção do conhecimento educacional e das problematizações que abarcam o campo do currículo, sobretudo no que diz respeito à abordagem pós-crítica da problemática da identidade, com a qual não tinha até então me deparado ao longo da minha trajetória acadêmica².

Assim, o diálogo entre as questões teóricas-metodológicas que este campo potencializou no aprofundamento da análise sobre a relação entre Currículo e formação de identidades sociais e as próprias discussões que o campo do ensino de História vem desenvolvendo, no que tange à temática das identidades, se apresentaram como potencial fértil na construção de meu objeto de estudo.

No intuito de justificar a pertinência do recorte desta pesquisa, considerando sua relevância no campo do currículo, sobretudo no tocante ao aprofundamento das questões sobre currículo e Ensino de História e Formação de Identidades, fez-se um levantamento bibliográfico inicial no Banco de Teses do Portal Periódicos da Capes de resumos de dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação do país entre 1998 e 2009, tendo as seguintes linhas temáticas como “expressões-chaves” 1) **Currículo , Ensino de História e Identidade Regional/Local**³, 2) **Currículo, Ensino de História e Mercosul**, e 3) **Currículo, Ensino de História, Mercosul e Identidade**.

Os motivos para escolha deste recorte cronológico justificam-se, em primeiro lugar, pela própria abrangência temporal da existência do Mercosul Educacional,

² Refiro-me a realização dos cursos de Graduação em História na Universidade Federal Fluminense e de Pós-Graduação Lato-Sensu em Ensino de História e Ciências Sociais pela mesma universidade.

³ Foi escolhida essa associação entre identidade regional/local no levantamento de dissertações e teses, por ser um aspecto que se articula com o problema da pesquisa, havendo assim a necessidade de compreender como essas pesquisas vêm tratando a questão da identidade regional/local no ensino de História.

aprovado em 1991 pela assinatura do Protocolo de Intenções pelos Ministros da Educação dos quatro países integrantes do Mercosul: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, protocolo esse que possui como uma de suas prerrogativas a discussão e promoção de reformas curriculares no ensino de História, apresentando, como principal lema, a formação da identidade regional, viabilizando o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas a partir da análise dos documentos e medidas aprovados por este setor.

Em segundo lugar, a justificativa dos motivos de tal recorte também se assenta na decorrência do reordenamento da política curricular brasileira através da definição de um currículo mínimo nacional, com a publicação pelo Ministério da Educação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre 1997 e 1998, para o primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental, tendo como um dos desdobramentos a questão da formação das identidades pelo processo educativo. Do mesmo modo, como foi enfatizado anteriormente, o deslocamento de identidades redefine o papel do ensino de história na construção de identidades sociais /culturais, sendo a regional (na perspectiva aqui explicitada) uma dessas novas identidades.

Abaixo, apresento as tabelas referentes às dissertações e teses encontradas nas três linhas temáticas⁴:

Tabela 1

CURRÍCULO, ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADE REGIONAL/LOCAL		
ANO	DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS	TESES ENCONTRADAS
1998	0 (ZERO)	0 (ZERO)
1999	0 (ZERO)	0 (ZERO)
2000	1	0 (ZERO)
2001	0 (ZERO)	1

⁴ Cabe ressaltar que a seleção das dissertações e teses partiu dos indicativos dos títulos, palavras-chaves e dos resumos, que correlacionassem a proposta de pesquisa em si.

2002	0 (ZERO)	0 (ZERO)
2003	2	0 (ZERO)
2004	0 (ZERO)	0 (ZERO)
2005	0 (ZERO)	1
2006	1	0 (ZERO)
2007	1	0 (ZERO)
2008	0 (ZERO)	0 (ZERO)
2009	0 (ZERO)	0 (ZERO)
TOTAL	5	2

Tabela 2

CURRÍCULO, ENSINO DE HISTÓRIA E MERCOSUL		
ANO	DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS	TESES ENCONTRADAS
1998	0 (ZERO)	0 (ZERO)
1999	0 (ZERO)	0 (ZERO)
2000	1	0 (ZERO)
2001	0 (ZERO)	1
2002	1	0 (ZERO)
2003	0 (ZERO)	0 (ZERO)
2004	0 (ZERO)	0 (ZERO)
2005	0 (ZERO)	0 (ZERO)
2006	0 (ZERO)	0 (ZERO)
2007	0 (ZERO)	0 (ZERO)

2008	0 (ZERO)	0 (ZERO)
2009	0 (ZERO)	0 (ZERO)
TOTAL	2	1

Tabela 3

CURRÍCULO, ENSINO DE HISTÓRIA, MERCOSUL E IDENTIDADE		
ANO	DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS	TESES ENCONTRADAS
1998	0 (ZERO)	0 (ZERO)
1999	0 (ZERO)	0 (ZERO)
2000	0 (ZERO)	0 (ZERO)
2001	0 (ZERO)	0 (ZERO)
2002	1	0 (ZERO)
2003	0 (ZERO)	0 (ZERO)
2004	0 (ZERO)	0 (ZERO)
2005	0 (ZERO)	0 (ZERO)
2006	0 (ZERO)	0 (ZERO)
2007	0 (ZERO)	0 (ZERO)
2008	0 (ZERO)	0 (ZERO)
2009	0 (ZERO)	0 (ZERO)
TOTAL	1	0 (ZERO)

Constata-se um número bastante reduzido de pesquisas de mestrado e doutorado que discutem sobre Currículo e Ensino de História e formação da Identidade

regional/local⁵ ⁶.O número de pesquisa se reduz ainda mais quando se trata do Ensino de História no contexto do Mercosul, observando que apenas uma dissertação de Mestrado tratou especificamente sobre a relação de Ensino de História e a formação da identidade no Mercosul⁷.

⁵ LIMA, Idelsuite de Sousa *Ensino de História Local e Currículo: idéias, dizeres e práticas no fazer educativo escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa: UFPB, 2000.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. *História do Paraná: a construção do código disciplinar e a formação de uma identidade paranaense*. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: UFPR, 2003

CORDOVA, Maria Julieta Weber. *A produção da memória e o patrimônio tombado na Lapa/PR: perspectivas para o currículo escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação), Ponta Grossa: UEPG, 2003.

ROSÁRIO, Edson Antonio Costa do. *Educação Patrimonial na Baixada Fluminense: uma experiência no Centro Integrado de Educação Pública – CIEP 354 Martins Pena*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006. ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. *Identidades e ensino de História: um estudo em escolas do Rio Grande do Norte*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2001.

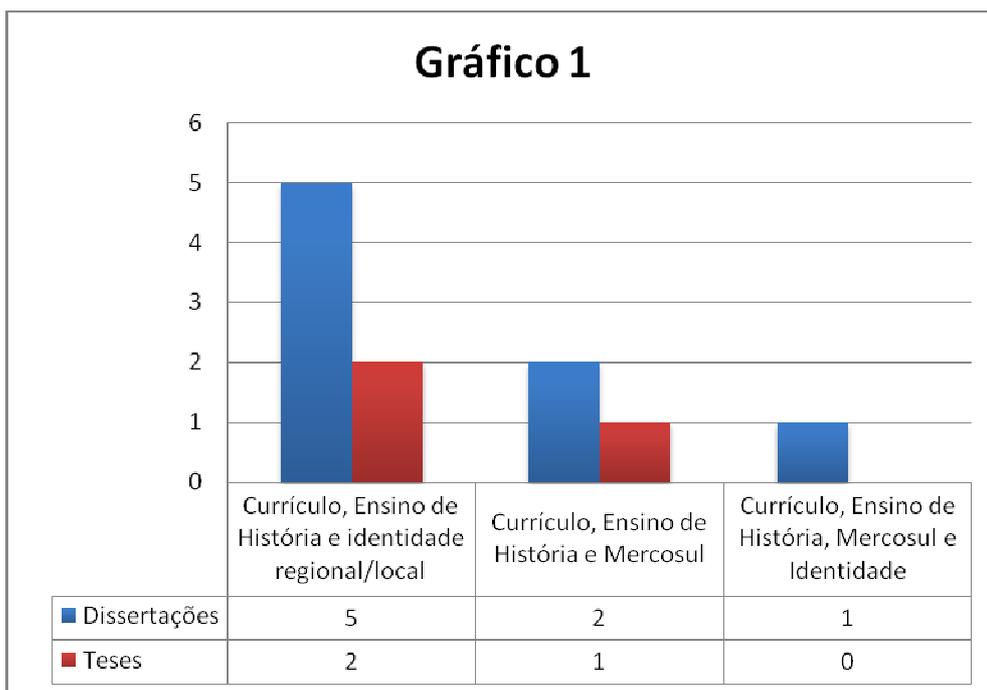
BARBOSA, Vilma de Lourdes. *Contribuições para pensar, fazer e ensinar a História Local*. Tese (Doutorado em Educação). Natal: UFRN, 2005.

⁶ Além do levantamento no Banco de Teses do Portal da Capes, estava previsto um levantamento dos trabalhos publicados nos Anais da ANPUH (Associação Nacional de História) – GT Ensino de História, Perspectivas do Ensino de História e Pesquisadores do Ensino de História. Contudo, não foi possível reunir esse material em seu conjunto em relação ao recorte cronológico estabelecido. A principal razão de ^{por} não ter conseguido fazer um levantamento desses trabalhos diz respeito à dificuldade que tive para encontrá-los, respeitando a seqüência dos eventos realizados.

⁷ SOUZA, Neila Nunes de. *Mercosul - Integração Brasil e Uruguai: uma análise comparativa dos currículos de História e Geografia do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: UCB, 2000.

CRISTOFOLI, Maria Silvia. *Intercâmbio Cultural, Ensino de História e Identidade Latino-Americana: Uma utopia Possível?* Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: UFSC, 2002.

PERES, Sebastião. *O Ensino de História e as Reformas Educacionais no Mercosul*. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2001.



Também realizei um levantamento dos trabalhos publicados em eventos científicos como as Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nos grupos de Trabalho Currículo (GT 12 – Currículo) e no Grupo de Trabalho Educação Fundamental (GT 13-Educação Fundamental), entre o ano 2000 e 2008. Dentro desse período, foi encontrado apenas 1 (um) trabalho apresentado no GT 13 na ocasião da 23ª Reunião Anual (2002), referente ao Ensino de História no contexto do Mercosul⁸.

Deste modo, a pertinência desta pesquisa se encontra igualmente na possibilidade que ela oferece de contribuição para o aumento da discussão acerca dos processos voltados ao papel do ensino de História na construção da identidade regional no contexto do MERCOSUL, havendo como diferencial a compreensão dos discursos produzidos e fixados pela política curricular de História do Setor Educacional do MERCOSUL.

A partir do objetivo central formulado, as principais questões que direcionaram o desenvolvimento da pesquisa foram:

⁸ PERES, Sebastião (ICH/UFPel). *O PNLB Brasileiro como estratégia de controle social sobre o Ensino de História no contexto do Mercosul: entre o risco e a necessidade*. GT 13 – Educação Fundamental, 2002.

1) Com quais sentidos de identidade o MERCOSUL Educacional está operando na intencionalidade de promover a construção de uma “identidade regional” por meio da aprovação de uma política curricular de História comum?

2) Como está equacionado a(s) tensão(ões) entre perspectiva universalista e relativista nessa proposta curricular?

3) Quais são as tensões emergentes nessas disputas discursivas pelo sentido de identidade em meio à construção de um currículo de História comum? Isto é, como os sentidos de identidades, produzidos e mobilizados pelo Setor Educacional do MERCOSUL no currículo de História, dialogam com e contra os interesses de um projeto de integração regional e das formações identitárias em tempos de globalização?

O aporte teórico-metodológico privilegiado nesse estudo, que será desenvolvido ao longo dos capítulos, partiu das contribuições das teorizações curriculares críticas e pós-críticas, na medida em que tais contribuições incidem sobre alguns dos aspectos que permeiam nosso objeto de estudo, tais como o próprio sentido de currículo (aqui privilegiado), as relações de poder e a produção de identidade e diferença. O acervo documental analisado consiste nos planos educacionais aprovados desde a criação do MERCOSUL, nas publicações produzidas pelo Setor Educacional do MERCOSUL voltados para as discussões de reformulações curriculares na área de História, bem como nos trabalhos publicados nos Seminários de Ensino de História e Geografia nesse mesmo contexto.

No primeiro capítulo, discuto as contribuições teóricas do campo do currículo, destacando os estudos sobre Políticas de Currículo na atualidade, a partir de uma abordagem de política de currículo como política cultural e associo esse aspecto à questão do currículo de História no âmbito do Setor Educacional do MERCOSUL.

No segundo capítulo, faço uma discussão que apresenta, como fio condutor, a produção de identidades, recorrendo ao campo do ensino de História e ao campo do currículo. Além disso, procuro problematizar, nesse referido capítulo, as tensões presentes entre o nacional e o regional no currículo de História do Brasil, visando aprofundar essas relações no quadro atual do Ensino de História no contexto do

MERCOSUL. Destaco ainda o papel atribuído a essa disciplina na construção de uma identidade regional de caráter supranacional entre os países do MERCOSUL.

Por fim, no terceiro capítulo apresento o referencial teórico-metodológico da Teoria Social do Discurso de Norman Fairclough (2001), bem como as categorias de análise privilegiadas, buscando assim justificar a pertinência de operar com esse quadro teórico-metodológico, a partir das minhas questões de pesquisa. Em seguida, traço um panorama da produção dos documentos selecionados para análise, contextualizando as condições de produção e consumo dos textos que compõem os documentos específicos das áreas de História e Geografia, publicados no âmbito do Setor Educacional do Mercosul. Em seguida, explico a composição e organização do corpus documental e apresento uma discussão mais específica sobre a comunidade epistêmica envolvida no desenvolvimento de uma proposta curricular de perspectiva regional. Na última parte do capítulo, concentrei-me, na análise dos dados empíricos, no intuito de compreendê-los, a partir da análise dos discursos produzidos pela comunidade epistêmica, as disputas de sentidos, atribuídos à identidade regional via ensino de História.

Esta pesquisa, ao se propor compreender os discursos que permeiam os sentidos de identidade regional no âmbito da disciplina História no contexto do MERCOSUL, aponta algumas das implicações políticas e epistemológicas que estão em jogo em uma provável oficialização desta política curricular.

1- POLÍTICAS DE CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA NO MERCOSUL EDUCACIONAL

O presente capítulo tem por objetivo apresentar algumas das contribuições teóricas do campo do currículo, em particular, alguns dos estudos mais recentes sobre Política de Currículo, que me orientaram no aprofundamento da análise sobre o Ensino de História no Contexto do Mercosul. Interessa-me destacar os debates nesse campo, em torno da interface currículo-cultura, em particular, os que permitem fixar o entendimento de currículo como “lócus de cultura” e de política de currículo como “política cultural” na qual são disputados sentidos e posicionamento de sujeitos que envolvem marcas identitárias.

Este capítulo em questão foi dividido em quatro partes. Na primeira traço um breve panorama sobre os debates recentes do campo do currículo destacando o sentido de currículo priorizado neste estudo. Em seguida, desenvolvo uma discussão teórica sobre Políticas de Currículo, recorrendo aos trabalhos de autores como Lopes (2004, 2005, 2006a, 2006b, 2008) e Macedo (2006c), que problematizam o entendimento acerca das relações de poder no âmbito das políticas educacionais que tendem a enfatizar em geral o viés hierárquico e verticalizado entre Estado e escola.

Na terceira parte, apresento a organização e os objetivos do Setor Educacional do MERCOSUL como decorrência das necessidades levantadas pela criação desse bloco na área econômico-regional. Sublinho ainda nesta seção a apreensão de determinados textos como simultaneamente campo discursivo e contexto de produção de políticas de currículo, em que são disputados os sentidos de integração regional em meio ao processo de implementação de uma política educacional que extrapola o território nacional.

E, por fim, na quarta parte, apresento e analiso o lugar dado ao Ensino de História enquanto instrumento educativo importante na consolidação do MERCOSUL, a partir da ideia de construção de uma identidade regional, desenvolvendo-se, com essa identidade, a pretensão de reunir, através de uma reforma curricular desta disciplina, conteúdos que atendam a uma possível História comum entre esses países.

1.1) A interlocução com o campo do currículo: algumas escolhas sobre o sentido de currículo

O currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo. (MACEDO, 2006a, p. 288)

O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo (COSTA, 1998, p. 41)

Buscar hoje a interlocução com e no campo do currículo, aqui no Brasil, é, logo de saída, enveredarmos em um quadro teórico híbrido, o qual é, por assim dizer, a marca desse campo na atualidade. (LOPES; MACEDO, 2002). Essa marca tem sido apontada e justificada por diferentes autores (MOREIRA, 1995, 1997, 1998, 1999, 2002; LOPES, 1997a, 1997b, 1999, 2000, 2007; MACEDO, 2003; GABRIEL, 2008), pela coexistência, substituição e/ou entrecruzamento de perspectivas teóricas distintas – críticas e pós-críticas – a partir da segunda metade dos anos 90⁹.

⁹ A teorização crítica de currículo, surgida nos anos 1960 e levada a cabo por estudiosos reconceitualistas do campo do currículo nos Estados Unidos e pelos pesquisadores da Nova Sociologia da Educação na Inglaterra, promove novas abordagens de análise nesse campo, de modo a superar o caráter técnico-prescritivo predominante até então. Segundo Moreira (2005, p. 14), dentro desse contexto, as preocupações desses pesquisadores se orientam na análise e compreensão “das relações entre a estratificação do conhecimento e a estratificação social, os pressupostos subjacentes aos processos de seleção e de organização do conhecimento escolar, bem como das relações entre as formas de organização do currículo e do ensino e as formas dominantes de poder e de controle social presente nas sociedades”. Como enfatiza Silva (2000a), houve uma mudança nos objetivos dos estudos sobre currículo, em que o que passa a ser importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas sim desenvolver conceitos e categorias de análise que permitam compreender o que o currículo faz. Nessa perspectiva, amparada pela corrente estruturalista, os principais aspectos relacionados a essa discussão relacionam-se a questão sobre conhecimento, ideologia e relações de poder. Já a perspectiva pós-crítica de currículo, desenvolvida a partir dos anos 1990, não abandona por completo alguns postulados da corrente crítica, mas reconfigura determinados aspectos e incorpora outras reflexões. Fundamentada na matriz pós-estruturalista, aproximando-se também de algumas discussões do pensamento pós-moderno, a teoria pós-crítica de currículo abarca teorizações sobre linguagem e o processo de significação e reelabora concepções de poder e de conhecimento, tais como “questões de significado, identidade e política sob novo prisma; acentua-se o caráter socialmente construído da linguagem; passa-se a interpretar os objetos culturais como texto” incorporando o próprio currículo como um desses textos na produção de significados, e, por conseguinte, como “instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades” (MOREIRA, 2005, p.15).

De uma maneira geral, nos debates do campo, esse hibridismo teórico se apresenta como uma possível e fecunda alternativa teórica a qual valoriza as contribuições de ambas as perspectivas, como deixa entrever os posicionamentos que seguem, Lopes (2005), por exemplo, quando afirma que.

Se as teorias pós-críticas são utilizadas em virtude de sua análise mais instigante da cultura, capaz de superar divisões hierárquicas, redefinir a compreensão da linguagem e aprofundar o caráter produtivo da cultura, particularmente da cultura escolar, a referência à teoria crítica ainda está presente nas análises que buscam não desconsiderar, ou visam a salientar questões políticas, bem como uma agenda para a mudança social (LOPES, 2005, p. 51).

Do mesmo modo, Moreira (1998) embora reconheça a ocorrência de uma crise da teoria crítica de currículo, afirma que ela não significa o abandono por completo dos pressupostos desse quadro teórico, devendo o campo, assim, manter o diálogo e as possíveis articulações com a perspectiva crítica de currículo, que proporciona, como principal foco de análise, “as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla, abrindo possibilidades para a construção de propostas curriculares informadas por interesses emancipatórios” (1998, p.12).

Matos e Paiva (2007) também destacam o fato de que o hibridismo marca o campo do currículo a partir dos anos 1990, com a mescla do discurso pós-moderno e de algumas questões da teoria crítica.

As teorizações de cunho globalizante, tanto das vertentes funcionalistas como da crítica marxista, vêm se contrapondo a multiplicidade característica da contemporaneidade. Não apenas como diferentes tendências e concepções teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais. Mesclam-se o discurso pós-moderno e o foco na teorização crítica. São associadas à perspectiva teleológica de um futuro de mudanças, fundamentadas na filosofia dos sujeitos, na filosofia da consciência e na valorização do conhecimento como produtor de sujeitos críticos e autônomos, com o descentramento do sujeito, a constituição discursiva da realidade e a vinculação entre saber e poder, sobretudo nas teorizações que envolvem o discurso pós-estruturalista. (MATOS; PAIVA, 2007, p. 186).

No entanto, mesmo não descartando a teoria crítica nos estudos do campo do currículo, é importante frisar o diferencial e a potencialidade da adoção da perspectiva pós-crítica no desenvolvimento das pesquisas sobre o currículo, por desvelar aspectos e ampliação das análises que a teoria crítica não possibilita, em particular, como desenvolverei no próximo capítulo, no que concerne ao debate conceitual sobre identidade. Afinal, como enfatiza Paraíso (2004)

As teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença (PARAÍSO, p. 284-285).

A presença dessas diferentes perspectivas teóricas tem ampliado o campo de possibilidades de fixação do próprio sentido de currículo e, como apontam Lopes e Macedo (2002), garantido um maior vigor ao campo. Segundo essas autoras, embora esse hibridismo entre as diferentes tendências possa causar “uma certa dificuldade na definição do que venha ser currículo” (2002, p. 16), ele contribui para reforçar o que constitui esse campo enquanto campo científico, isto é um

campo intelectual, [ou seja], um espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capital social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem autoridade na área (LOPES E MACEDO, 2002, p.17 e 18).

Tendo em vista o foco de minha pesquisa, e as questões anteriormente formuladas, interessa-me identificar, entre as diferentes contribuições teóricas disponíveis atualmente no campo do currículo, aquelas que permitem fixar um sentido de currículo que me ajude a avançar na análise que aqui me proponho.

Nessa perspectiva teórica híbrida destaco três eixos de discussão, presentes nos debates do campo que considero promissores para a apreensão do meu objeto de pesquisa. Cada um desses eixos se caracteriza por focalizar diferentes interfaces com o currículo: currículo-poder; currículo-cultura e currículo-identidade. O desenvolvimento

de cada um desses eixos será feito ao longo da dissertação¹⁰. Por agora, limito-me a sublinhar alguns aspectos que subsidiam a fixação do conceito de currículo, privilegiada neste estudo e explicitada nas citações que servem de epígrafe desta seção.

Entre esses aspectos, destaco, em primeiro lugar, o reconhecimento de uma nova concepção de linguagem, a partir da chamada *virada lingüística*, pela qual a linguagem é entendida como constitutiva do mundo em significados, ou seja, é entendida na sua capacidade de produzir sentidos sobre o mundo e não apenas na sua função de representação do mundo, reforçando, assim, a necessidade, dentro do campo do currículo, de repensar o lugar da linguagem no entendimento de cultura e de conhecimento dentro desta área de pesquisa.

Em seguida, a centralidade do conceito de cultura na reflexão política do campo, entendida como espaço discursivo híbrido e produtor de sentidos do mundo, indica a necessidade de refletir acerca de uma nova leitura política do cultural. Hall (1997) desenvolve uma análise a respeito de como a cultura passa a adquirir essa centralidade na contemporaneidade, oferecendo, como marco, as mudanças ocorridas a partir da 2ª metade do século XX. Para o autor, a centralidade da cultura deve ser compreendida em termos substantivos, pelo entendimento “do lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular”, bem como, em termos epistemológicos, a partir da compreensão de como a cultura vem influenciando nas mudanças, na produção de conhecimento e conceitualização, na “explicação e modelos teóricos de mundo” (Hall, 1997, p.2).

A centralidade da cultura com seu impacto na vida social, como assinala Hall (1997) fez emergir transformações que, articuladas com o processo de globalização e de revolução tecnológica, acarretaram novas combinações espaço-temporais, possibilitando, por sua vez, novas percepções e identificações tanto no plano individual, como coletivo. Nesse movimento de aproximação à cultura global de tendência homogeneizante, em contrapartida, particularismos também foram intensificados através de conflitos identitários, do mesmo modo que algumas alternativas híbridas foram criadas nesse novo cenário sócio-cultural. Assim, a centralidade da cultura revela um novo escopo nas relações sociais e de poder, pois, conforme afirma Hall,

¹⁰ Esses três eixos serão desenvolvidos na seguinte ordem dos capítulos: Capítulo 2 (Currículo-Identidade) e Capítulo 3 (Currículo-Cultura e Currículo-Poder).

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural (HALL, 1997, p.5).

No que tange ao campo do currículo, essas questões sobre a centralidade da cultura também devem ser consideradas, sobretudo, em virtude da relação existente entre currículo, cultura e poder. Ao problematizar a noção de currículo como cultura, Macedo (2006b) propõe uma abordagem diferente que possa dar conta da relação entre currículo e cultura, abandonando posições binárias a partir da adoção de uma perspectiva sobre poder de forma mais oblíqua, apoiando-se nos estudos de Garcia Canclini (2008). A autora define o currículo como espaço de enunciação, por entender que as relações entre currículo e cultura se constituem da seguinte forma:

O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença (MACEDO, 2006b, p.105).

Deste modo, na visão de Macedo, o currículo é compreendido enquanto “arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola” (MACEDO, 2006b, p. 104 e 105). Portanto, parto do entendimento de que o currículo se constitui numa política cultural, sobretudo, por envolver, em seu processo, conflitos e disputas simbólicas.

Outro aspecto que se articula com os dois anteriores e que será objeto de reflexão na seção seguinte diz respeito ao entendimento da relação currículo e poder a qual está na base da própria definição de “políticas de currículo”. Matos e Paiva (2007) reconhecem que partir da incorporação do conceito de hibridismo, como perspectiva de análise nos

estudos sobre currículo, é viabilizar novas possibilidades de reflexão sobre a complexidade dos processos culturais, políticos e sociais que o configuram. Para esses autores, essa perspectiva, apesar de não romper com as opressões e desigualdades sociais, potencializa novas idéias e diferentes abordagens de análise para o campo do currículo as quais dão conta de entender e questionar as relações de poder e a articulação entre cultura e política, identificando as ambivalências presentes nos textos e discursos curriculares em diferentes contextos e permitindo

(...) vislumbrar novas perspectivas de análise para a compreensão dos processos de reconhecimento, de legitimação, de interpretação e de apropriação das políticas curriculares nas diferentes instâncias pelas quais transitam até à sua efetiva implementação na instância da prática (MATOS e PAIVA, 2007, p. 187).

Nesse sentido, o entendimento de currículo como ‘espaço de enunciação’, de “produção cultural”, defendido por Macedo (2006b), ao problematizar os discursos sobre currículo, os quais tendem a reforçar a dicotomia entre “currículo formal” e “currículo em ação”, ou qualquer outra denominação que geralmente distingue um do outro, contribui para problematizar, assim, a forma verticalizada de conceber as relações de poder presentes no currículo. Segundo Macedo (2006b), essa forma de se operar dicotomicamente entre macro e micro política – ao privilegiar-se um olhar hierárquico, seja no enfoque ‘de cima para baixo’, seja no de ‘baixo para cima’¹¹ – dificulta ‘a possibilidade de pensar o currículo para além da prescrição’ (MACEDO, 2006b, p. 99) e acaba descaracterizando o sentido do fazer político do currículo. Afinal, como afirma essa autora,

(...) por mais estranho que possa parecer, a dicotomia entre o contexto de produção do texto curricular oficial (currículo como fato) e o contexto de implementação ou produção de um outro texto curricular alternativo (currículo como prática) acaba sustentando uma visão linear da relação entre essas dimensões semelhantes, percebidas em estudos que enfatizam o currículo escrito. [...] Nesse sentido, a dinamicidade do processo político do currículo é mascarada, induzindo a uma compreensão de poder verticalizada, estruturada –

¹¹ O uso das expressões “de cima para baixo” e de “baixo para cima” correspondem respectivamente, nesse contexto, aos estudos concentrados apenas na análise dos documentos curriculares oficiais (aprovados pelo poder central) e repassados para as instituições escolares e às pesquisas que só abordam as práticas curriculares desenvolvidas no cotidiano escolares, como forma de subversão aos documentos oficiais.

seja o poder dos poderosos, seja o poder dos subalternos (MACEDO, 2006b, p. 103 e 104)

É, pois, com esse sentido de currículo que busco compreender a política curricular na área de História, sendo essa política promovida pelo Mercosul Educacional e direcionada à organização de um novo currículo de História de perspectiva regional, por meio da mobilização da construção de uma identidade regional. Apoiada nas contribuições da teoria crítica e pós-crítica de currículo, exploro os aspectos que permeiam o objeto de estudo da minha pesquisa – relações de poder, identidade, discurso – permitindo significar as políticas de currículo (como, por exemplo, as do MERCOSUL) como política cultural.

Desse modo, como procurarei argumentar ao longo da dissertação, esta pesquisa integra-se às linhas de investigação no campo do currículo, as quais priorizam, em sua análise, a produção da identidade e da diferença em meio às lutas hegemônicas travadas no campo da discursividade, delineado pela política de currículo do MERCOSUL educacional. Além disso, conforme assinalado acima, tem na *virada lingüística* um de seus aspectos definidores, ao trazer novos entendimentos acerca da concepção de linguagem, conhecimento, cultura e do próprio currículo.

1.2) Políticas de currículo como política cultural

O estudo a respeito de políticas curriculares vem ganhando força em grande parte como resultado das reformas curriculares desenvolvidas em vários países entre os anos 1980 e 1990, no âmbito do processo de globalização. Lopes (2004) aponta o quanto o currículo vem assumindo uma centralidade nos assuntos que dizem respeito às políticas educacionais na atualidade, alegando que “as mudanças nas políticas curriculares [...] têm maior destaque a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional” (LOPES, 2004, p. 110). Isso tende a demonstrar que, hoje em dia, as mudanças curriculares ocupam um papel de destaque na ação do poder central de um país, funcionando como uma das estratégias políticas, estratégia essa que contribui para a sustentação de um projeto de sociedade que se quer hegemônico.

Na perspectiva privilegiada do estudo de Lopes (2004), as políticas curriculares são compreendidas por uma articulação de elementos e, não apenas por aprovações de documentos oficiais, e a respectiva implementação destes nas práticas escolares. Segundo a referida autora, é frequente a associação que se faz entre as políticas curriculares e as orientações oficiais, isto é, aquelas determinadas pelo poder central, reduzindo o sentido de prática em relação à implantação dos currículos oficiais. Do mesmo modo, as políticas curriculares são interpretadas como resultados das influências dos agentes internacionais e, portanto, caracterizadas como um discurso homogêneo em suas determinações educacionais.

Lopes (2004) mostra uma posição contrária em relação a essas concepções dicotômicas entre produção de políticas curriculares (poder central) e implementação (prática), defendendo a tese de que há espaços de reinterpretações dessas políticas no contexto da prática, ao mesmo tempo, mostrando que as políticas curriculares devem ser compreendidas em seus “aspectos interdependentes, em suas mediações complexas” (LOPES, 2004, p. 111).

Os trabalhos desenvolvidos tanto por Lopes (2004, 2005, 2006a, 2006b, 2008), como por Macedo (2006c), Oliveira e Destro (2005), Matos e Paiva (2007), os quais estão aqui sendo as principais referências na problematização da temática de políticas curriculares, apóiam-se nos estudos de Stephen Ball, em particular, na sua análise acerca do que ele nomeia de “ciclos de políticas”, nos quais ele identifica a existência de diferentes contextos políticos, articulados no desenvolvimento das políticas curriculares.

Entre os contextos em questão, Ball destaca e desenvolve, com mais profundidade, três. O primeiro é chamado de contexto de influência, (referente às definições políticas e à construção dos discursos políticos, que abarcam as discussões sobre as finalidades sociais da educação, tendo alguns dos atuantes as agências multilaterais, as redes sociais que permeiam os partidos políticos e as políticas educacionais de outros países, que são dadas como referências a um determinado país). O segundo - contexto de produção dos textos das definições políticas - está relacionado à própria elaboração dos textos curriculares pelo poder central, mantendo assim uma articulação mais direta com o primeiro contexto. E por fim, o contexto da prática, em que as políticas curriculares são recriadas e reinterpretadas.

A análise das formas como se articulam esses diferentes contextos tende a apontar para uma convergência de políticas de currículo, como fenômeno do mundo globalizado. Com efeito, no cenário contemporâneo o funcionamento desse ciclo de políticas permite evidenciar que contextos de influência e de produção se apresentam muitas vezes atrelados a definições políticas do mundo globalizado. Cabe destacar, todavia, que essa convergência não é suficiente para caracterizar essas políticas enquanto homogêneas, tendo em vista que, de um contexto para outro, ocorre uma transferência de sentidos que, por sua vez, está “sujeita a deslizamentos interpretativos e processos de contestação” (BALL & BOWE, 1992 Apud LOPES, 2004, p. 112). Cada país, no quadro de suas políticas educacionais, reorganiza e reelabora os determinantes da globalização, os quais também são reinterpretados no contexto da prática.

Para a análise e compreensão sobre políticas de Currículo, Lopes (2004) enfatiza que elas são constituídas por propostas e práticas curriculares, havendo, portanto, a necessidade de considerar suas inter-relações. Deste modo, uma política curricular é, ao mesmo tempo, uma política de constituição do conhecimento escolar (conhecimento construído para escola em espaços externos a ela e também pela escola, no decorrer das práticas cotidianas) e uma política cultural (produção cultural, em que há embate entre sujeitos, concepções de mundo e formas de concepções de conhecimento).

Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas, capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado (Lopes, 1999) Ao mesmo tempo, são estabelecidos princípios de distribuição aos alunos e às alunas do que foi selecionado, uma distribuição freqüentemente desigual” (LOPES, 2004, p. 111).

Constata-se, assim, que as políticas curriculares estão além de documentos e produções de instâncias governamentais, não sendo viável analisá-las sem levar em conta suas inter-relações em outros contextos. Logo, não se pode

desconsiderar o poder privilegiado que a esfera do governo possui na produção de sentidos nas políticas curriculares, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares” (LOPES, 2004, p.112).

É, pois, nessa perspectiva que se inserem, na discussão sobre políticas de currículo desenvolvida por Lopes, conceitos como hibridismo e recontextualização, ou mais precisamente a idéia sustentada por essa autora de uma “recontextualização por hibridismo (Lopes, 2005). A recontextualização nas políticas de currículo – perspectiva de análise empregada por Ball e Ball e Bowe (1998 apud MATOS e PAIVA, 2007) – consiste na compreensão de como essas políticas sofrem reinterpretações, a partir dos diferentes textos que circulam o meio educacional, influenciado pelos três contextos anteriormente mencionados.

as produções dessas diferentes instâncias têm influências recíproca; os sentidos são transferidos de uma para outra e, nesse movimento, ocorrem reinterpretações podendo gerar deslizamentos conceituais e contestações (BALL y BOWE, 1998), sinalizando que as políticas curriculares precisam ser interpretadas como redes de poder, discursos tecnologias que se desenvolvem em todo corpo social da educação. Nos diferentes níveis e contextos pelos quais transitam os textos das definições e diretrizes curriculares, essas políticas passam por processos de recontextualização; são interpretadas e reinterpretadas continuamente (MATOS e PAIVA, 2007, p. 193).

A circulação de textos oficiais e não oficiais no âmbito educacional sofrem fragmentações, sendo alguns fragmentos mais valorizados do que outros, ou então, são associados a outros textos ou a outros discursos educacionais, que passam a ser ressignificados ou refocalizados. Essa bricolagem de textos e de discursos constitui uma recontextualização, que é desenvolvida

tanto na transferência de políticas entre os diferentes países, na apropriação de políticas de agências multilaterais por governos nacionais, quanto na transferência de políticas do poder central de um país para os governos estaduais e municipais, e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino (LOPES, 2004, p. 113).

Os processos de recontextualização são assim visto como produtores de discursos híbridos. Além disso, é importante observar que as relações de poder entre um contexto e outro não são percebidas, nesse quadro de análise, apenas como sendo verticalizadas, já que assumem assim outras formas mais complexas. Conforme é apontado por Lopes (2005), o processo de recontextualização por hibridismo nas

políticas de currículo compreende mesclas e nuances das idéias globais e locais em seus textos e discursos, reforçando um caráter de poder oblíquo na constituição dessas políticas, isto é, são discursos ambíguos que

na própria dinâmica da imposição de determinados sentidos e significados e na busca de legitimação para os mesmos é que as cisões se expressam produzindo ambivalências e desarticulando a autoridade” (LOPES, 2005, p. 58-59).

No entanto, o processo de recontextualização por hibridismo não implica que pode ser atribuído qualquer sentido aos textos das políticas curriculares. Há um limite, pois um texto está mais próximo ou não das multiplicidades de interpretações que possam lhe dar e isso é amparado por “condições históricas do contexto da leitura” (LOPES, 2004, p. 113).

Assim, os estudos de Ball (1994 apud LOPES, 2004) tornam-se um referencial importante para as pesquisas sobre Política de Currículo, principalmente por não fragmentarem nem tampouco engessarem os processos políticos que a envolvem. Portanto, as contribuições dos ciclos de políticas de Ball, com a apropriação de conceitos de matrizes teóricas diferentes, neste caso, o conceito de recontextualização (estruturalista) e o conceito de hibridismo (pós-estruturalista), reforçam a idéia, já explicitada na seção anterior, acerca do hibridismo enquanto característica inerente ao campo do currículo na atualidade.

Outro ponto importante diz respeito à ação do contexto de influência nas políticas de currículo, na produção daquilo que é chamado de comunidades epistêmicas, que são representadas, segundo Lopes (2004), por

intelectuais e técnicos em congressos, não necessariamente pesquisadores em educação, produzindo livros e dando consultorias, com o apoio ou não das agências multilaterais – que garantem a circulação de idéias e/ou de supostas soluções para os problemas educacionais (LOPES, 2004, p. 112).

Deste modo, as comunidades epistêmicas aparecem como forte elemento de sustentação e legitimação das políticas curriculares¹², independente da troca de governo. Logo, subentende-se que, para mudar uma política curricular, é necessário, entre os aspectos, mudar a comunidade epistêmica. Considero esse ponto importante para o desenvolvimento da minha pesquisa, pois os documentos produzidos no âmbito do Setor Educacional do Mercosul (SEM), que compõem a discussão sobre propostas de reformulações curriculares de História, são publicações decorrentes dos Seminários de Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul, em que um grupo formado por pesquisadores e representantes políticos dos países membros e voltado para a reflexão de como pensar esse novo currículo, constitui uma comunidade epistêmica,¹³ interferindo no debate em torno das questões identitárias, como veremos ao longo desse trabalho.

Deste modo, é possível pensar que no circuito do Mercosul Educacional essa comunidade de autoridades acadêmicas ou políticas é legitimada e legitima os discursos acerca da renovação do currículo de História, atrelado aos propósitos da integração regional. Por conseguinte, a influência das comunidades epistêmicas na produção de política curriculares sinaliza os possíveis efeitos¹⁴, a partir da produção de sentidos, que o texto curricular pode tomar ao ser legitimado pelo poder central, isto é, no caso do Mercosul, pelos Estados-membros, bem como também a forma como eles serão reinterpretados e recontextualizados no contexto da prática, que é outro dado relevante a ser levado em conta, mas que ultrapassa os objetivos da minha pesquisa¹⁵.

¹² A título de exemplo da atuação das comunidades epistêmicas nas políticas de currículo, destaco um dos trabalhos de Lopes (2004), no qual a autora faz uma análise a fim de compreender quais os fatores que favorecem a continuidade, no governo Lula, da Política Curricular aprovada no governo Fernando Henrique Cardoso. A principal hipótese levantada por Lopes refere-se ao fato da permanência da influência da comunidade epistêmica formada no governo anterior.

¹³ O perfil dessa comunidade é composto por um número considerado de estudiosos na área das Relações Internacionais, ao lado de alguns pesquisadores da área do Ensino de História e Educação. O fato de haver profissionais “fora” do domínio do campo do saber Histórico e saber Histórico escolar, pode oferecer um indício de um possível foco diferenciado quanto às problematizações sobre conhecimento escolar, neste caso, o conhecimento histórico escolar, o que repercutirá na definição da organização de currículo de História com perspectiva regional.

¹⁴ Um dos possíveis efeitos, pode ser as tensões existentes acerca dos sentidos de identidade regional e de finalidade do currículo de História no contexto do Mercosul: consolidar a “irmandade” dessas nações (buscando suas raízes, sua “essência” – Sentido de Tradição: Robins, 1991, apud Hall, 2005), acoplada em interesses geopolíticos simplesmente ou em interesses de problematização da importância da formação da identidade regional como estratégia política, reconhecendo-a como produto cultural (Sentido de Tradução: Robins, 1991, apud Hall, 2005), inserido em questões sociais atuais mais amplas. Essa questão será melhor desenvolvida nos demais capítulos.

¹⁵ No capítulo 3, farei uma análise mais aprofundada acerca da comunidade epistêmica voltada à reformulação curricular de História no âmbito do Mercosul Educacional.

No caso do estudo em tela, a análise das políticas curriculares envolve diretamente a análise de tensões entre global x local e; nacional x regional, o que na perspectiva teórica (aqui privilegiada) significa que o deslocamento do global/local para o local/global ou do nacional/regional para o regional/nacional não é encarado de forma que haja uma mudança vertical, nem polarizada entre os dois níveis. Esse tipo de abordagem é bastante fecundo para o estudo a que me proponho. Ao problematizar as análises que reforçam a dicotomia entre produção e implementação das políticas de currículo, esta perspectiva permite considerar as relações de poder que permeiam essas políticas mesmo quando o foco da análise se situa em apenas um dos contextos configuradores do ciclo de políticas.

Desse modo, embora esse estudo se situe no plano da macroanálise, centrando o olhar nos contextos de influência e de produção, ela pode oferecer indícios para a reflexão acerca dos discursos sobre a interface identidades/ensino de história a qual circula em contextos da prática das várias diferentes escolas dos diferentes países envolvidos com a política educacional do MERCOSUL.

Isso significa que a análise das estratégias discursivas mobilizadas no processo de normatização e oficialização de uma proposta curricular de História na perspectiva regional, isto é, contempladora da formulação, no plano macro do MERCOSUL, de uma História comum para os países que o integram, permite evidenciar discursos produzidos em contextos situados em planos de microanálise deslocados e recontextualizados nos documentos curriculares analisados nesta pesquisa.

Assim, o desenvolvimento da minha pesquisa, apropriando-me do ciclo de política proposto por Ball, sustentar-se-á Lopes (2004) na análise dos dois contextos políticos e, desse modo, buscará compreender os sentidos de identidade regional que circulam no processo inicial¹⁶ da política curricular de História do Mercosul Educacional, ainda concentrada em um possível desfecho da aprovação do documento oficial, que oriente um currículo de História no atendimento da construção da identidade regional, como estratégia de consolidação do Mercosul.

¹⁶ No que se refere mais particularmente ao currículo de História, identificamos, como resultado dos debates atuais entre os responsáveis pela sua produção, muito mais um esboço ou esquematização de como pensar na elaboração de um currículo oficial de perspectiva regional. Conseqüentemente, a política curricular de História no âmbito do Mercosul Educacional encontra-se em processo de produção, sendo um dado a mais a ser considerado para análise da referida política curricular.

Além disso, e em se tratando das propostas de mudanças curriculares do MERCOSUL Educacional, importa destacar uma singularidade, uma vez que elas abrangem uma região transnacional: em certo sentido as políticas de currículo, nesse contexto, são necessariamente políticas de integração curricular. Com efeito, as propostas de reformas curriculares, não só na área de História mas também nas outras disciplinas escolares, são anunciadas como uma importante etapa no processo de integração regional, repercutindo na definição dos parâmetros acordados para a concretização da mudança curricular. A leitura dos documentos deixa entrever uma orientação comum a ser adotada pelo conjunto de países em prol de um processo de integração regional que, por sua vez, assume, como veremos, o posto de eixo condutor dessas políticas.

1.3) O Mercosul Educacional como política de currículo

A criação do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) situa-se no quadro de implementação de um regionalismo econômico internacional, em decorrência das transformações políticas e econômicas, como a transnacionalização do capital e internacionalização da economia, intensificadas a partir dos anos 1980, caracterizando assim o regionalismo como uma tendência da globalização econômica.

Sobre o regionalismo econômico no atual contexto da globalização, alguns autores como, por exemplo, Diz (2001), especialista em Direito Público, assinala que

A regionalização sofreu grande influência após 1988, como meio de evitar os males da globalização. Os países, ao se unirem em zona de livre comércio, união aduaneira, mercado comum e união monetária, procuravam contrapor-se à acirrada competição econômica alavancada pela globalização. Visavam, sobretudo, a obter maiores vantagens no momento das negociações com os demais países (especialmente nas rodadas do GATT e OMC) (2001, p.114).

Já Vaz (2002), pesquisador da área de Relações Internacionais, em especial, dos temas relacionados à integração sul-americana, ao analisar a formação do MERCOSUL, enfatiza que o acordo entre Estados-nação, na associação de blocos regionais, não se restringe meramente a assuntos econômicos, ampliando o próprio caráter pela criação e consolidação desses acordos econômicos regionais.

Apesar de freqüentemente identificado com a promoção de acordos de livre comércio e, em níveis mais profundos, o regionalismo não é um fenômeno estritamente econômico. Em suas diferentes expressões, acarreta mudanças de ordem política e nutre-se delas, uma vez que envolve formas de coordenação de políticas, modificando por conseqüência, imagens, expectativas, objetivos e comportamentos de uma variada gama de atores nos planos doméstico e internacional. Em particular, expressa-se através da vontade e da ação dos Estados que, ademais de resultados econômicos, perseguem, por seu intermédio, objetivos, também de natureza política. (VAZ, 2002, p.23)

É importante frisar que a criação do MERCOSUL foi favorecida, também pelo processo de redemocratização política com o fim dos governos militares na América do Sul a partir da década de 1980, por uma aproximação política e diplomática entre Brasil e Argentina, bem como por amadurecimento das propostas econômicas anteriores da Associação Latino-Americana de livre comércio (Alalc) e da Associação Latino-Americana de Desenvolvimento e Integração (Aladi).

Levando-se em conta o fato de que o MERCOSUL originou-se de uma nova configuração no plano econômico mundial, em que sentido a Educação entra neste circuito? Quais são os motivos defendidos pelos países-membros em incluir outras dimensões sociais, como a Educação? De que forma essa postura de ir além do aspecto econômico, repercute como estratégia de consolidação do MERCOSUL?

A assinatura do Tratado de Assunção, em março de 1991, que selou o acordo de livre comércio entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, formando o MERCOSUL não definiu nenhuma prerrogativa em relação à questão educacional. Como era de se esperar, tratou-se da criação de um bloco econômico. Todavia, já neste documento é possível perceber a expectativa de alcançar uma integração regional como deixa entrever a passagem abaixo:

o presente Tratado deve ser considerado como um novo avanço no esforço tendente ao desenvolvimento progressivo da **integração da América Latina** (grifo nosso). (TRATADO DE ASSUNÇÃO, 1991).

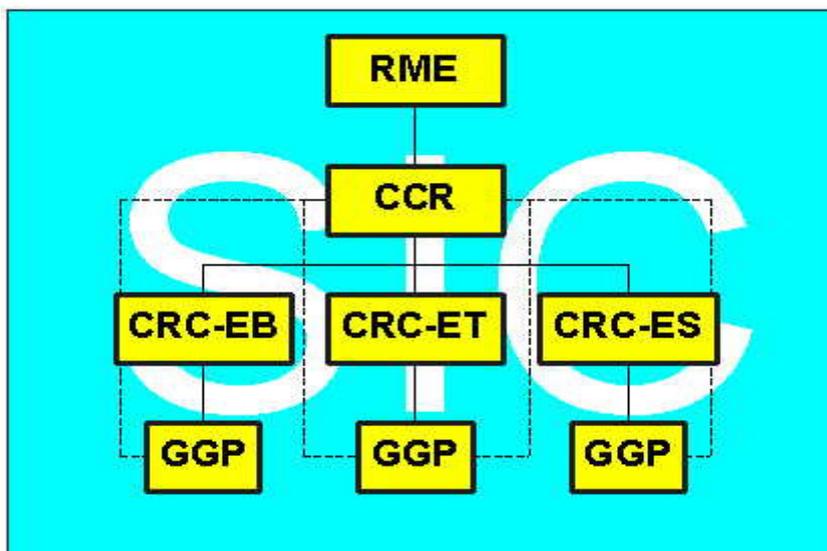
A pretensão da Integração da América Latina (integração regional) torna-se, assim, o mote que justificará a pertinência de outros aspectos além do econômico, no âmbito do MERCOSUL. Desse modo, já ao final de 1991, ocorreu uma reunião entre os Ministros de Educação dos países signatários, formalizando um Protocolo de Intenções, ocasião em que a Educação é anunciada como um dos aspectos importantes para integração regional. (POLETTO, 1995).

É esse Protocolo de Intenções que dá origem ao Mercosul Educacional, chamado oficialmente de Setor Educacional do Mercosul (SEM). O objetivo central do SEM é desenvolver políticas na área da educação que assegurem o processo de integração regional. A Reunião de Ministro é instância máxima do SEM (de nível político) assessorada pelo Comitê Coordenador Regional (CCR) (de nível técnico), apresentando ^{tendo} como integrantes, especialistas dos Ministérios da Educação dos países membros, na definição de políticas e estratégias comuns para a educação no campo de atuação do SEM. Subordinadas ao CCR, há três Comissões Regionais Coordenadoras de área (CRC), divididas por área de ensino: Educação Básica (CRC-EB), Educação Tecnológica (CRC-ET) e Educação Superior (CRC-ES), em que cada uma delas, dentro de suas ações específicas e de suas responsabilidades, convocam Grupos Gestores de Projetos (GGP), os quais se instituem, no âmbito do SEM, como instâncias temporárias para a elaboração e implementação de projetos no campo educacional.

Com o objetivo de divulgar as ações do SEM e de servir como instrumento de informação e comunicação dos diferentes sistemas educacionais concernentes ao MERCOSUL, existe também, na estrutura de funcionamento do SEM, o Comitê Coordenador Técnico do Sistema de Informação e Comunicação. O organograma abaixo, retirado do site do Sistema de Informação e Comunicação do Mercosul Educacional, permite melhor visualizar a estrutura de funcionamento do SEM.

Figura 1

Setor Educacional do Mercosul



Extraído do site: <http://www.sic.inep.gov.br> (acesso em Janeiro de 2010)

O Plano Trienal foi o primeiro plano educacional no âmbito do MERCOSUL. Aprovado em 1992 pelo Conselho do Mercado Comum, o Plano Trienal para o Setor Educação comporta os seguintes objetivos:

- *A formação de uma consciência social favorável ao processo de integração;*
- *A capacitação de recursos humanos para contribuir com o desenvolvimento econômico;*
- *A compatibilização e a harmonização dos sistemas educativos.*

A importância da educação no que tange aos propósitos do MERCOSUL está bem enfatizada neste documento educacional. Associando aos aspectos conjunturais da época em que foi publicado, Poletto (1995, p. 140) destaca algumas palavras-chaves para uma análise preliminar do Plano Trienal: “globalização”, “regionalização”, “revolução técnico-científica”, “desenvolvimento”, processo de “integração regional” e “democracia”. A leitura dos trechos abaixo, extraídos do documento, reforça a pertinência da seleção desse autor.

existe um consenso em reconhecer que a educação terá um papel central nas estratégias de desenvolvimento dos países latino-americanos, para enfrentar os desafios postos pelo avanço da revolução científico-tecnológica na transformação produtiva, na democratização e nos processos de integração continental”

[...] o incremento de todos os níveis educativos e formativos da população economicamente ativa constitui uma das bases essenciais do incremento dos níveis de produtividade das economias, da melhoria da qualidade dos bens e serviços produzidos e, portanto, de uma posição mais competitiva e vantajosa nos mercados mundiais. [...] o novo paradigma produtivo requer de forma crescente recursos humanos com sólida formação geral, que permita, ao mesmo tempo, pensar e executar. Neste sentido, a educação básica de todos os cidadãos se torna uma condição decisiva para o crescimento e para a competitividade das nações. (PLANO TRIENAL PARA EL SECTOR EDUCACIÓN EM EL PROCESO DE INTEGRACIÓN DEL MERCOSUL, Apud POLETTO, 1995, p. 141).

Já em relação especificamente à defesa pela “formação de uma consciência social favorável ao processo de integração”, também explicitado no Plano Trienal, alguns estudiosos da temática, como Momma (2001), a justificam em virtude de uma trajetória histórica compartilhada pelos países membros que, mesmo havendo suas especificidades, pode servir como uma estratégia de fortalecimento da participação MERCOSUL no cenário mundial. Deste modo, a Educação terá a incumbência de proporcionar esse fortalecimento.

En el proceso de integración el rol de la educación está destinado a crecer. Para unificar mercados, e intensificar la colaboración entre naciones diferentes, es necesario una transformación de la mentalidad. Esta debe comenzar em las aulas de las escuelas, implicando por lo tanto programas, contenidos y estructuras educativas diferentes (ARGENTINA, 199? Apud, MOMMA, 2001, p. 122)

O referido plano Trienal foi prorrogado por igual período até 1997, e, entre os anos de 1998 e 2000, foi formalizado um segundo Plano Trienal, com a renovação de ações na definição de programas e projetos de perspectiva regional. As áreas prioritárias consideradas pelo plano para o desenvolvimento das atividades do SEM são:

- **Área I:** *Desenvolvimento da identidade regional, por meio do estímulo ao conhecimento mútuo e a uma cultura de integração.*
- **Área II:** *Promoção de políticas regionais de capacitação de recursos humanos e melhoria da qualidade da educação.*

(PLANO TRIENAL 1998-2000 DO SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL, 1998).

Desde a sua primeira versão, o Plano Trienal – por estabelecer os princípios do projeto educacional no âmbito do MERCOSUL, atrelados aos seus interesses enquanto um bloco econômico-regional – remete também a constituição de uma política curricular, na busca de definir instrumentos que dêem conta de uma regulação daquilo que deve ser ensinado em contextos escolares. Desse modo, como foi discutido anteriormente, é possível perceber que os planos educacionais do MERCOSUL se configuram como contexto de influência em que são produzidas e formalizadas, por meio dos documentos oficiais, políticas curriculares as quais refletem as preocupações do MERCOSUL como bloco econômico regional no contexto da globalização.

Resultante de um processo de negociação complexo, marcado pela produção de dispositivos legais, para aprovação de documentos curriculares (BALL, 1994 apud LOPES, 2004) as políticas curriculares do MERCOSUL, como qualquer política curricular, são, assim, instâncias de

decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política curricular é o primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 109)

Nessa perspectiva, as linhas programáticas, descritas abaixo, concernentes à **Área Prioritária I**, traduzem assim a Política Curricular do SEM:

- *Criação de condições que facilitem e promovam a mobilidade de estudantes e professores, por meio da elaboração de programas específicos.*
- *Estímulo à construção de redes e programas de cunho regional, nos diversos níveis compreendidos nos sistemas educacionais.*

- *Favorecimento da aprendizagem dos idiomas oficiais do MERCOSUL, mediante a aprovação de políticas adequadas, o aproveitamento do currículo escolar e o desenvolvimento de programas não convencionais de ensino.*
- *Introdução da perspectiva regional na formação de docentes e de administradores educacionais.*
- *Difusão e fomento da literatura e das artes regionais, por meio de sua adequada consideração nos currículos escolares e por meio de iniciativas de educação não formal.*
- *Implementação de programas que privilegiem a perspectiva regional na aprendizagem da História e da Geografia.*
- *Elaboração e aplicação de programas de formação em valores, que fomentem a convivência democrática no quadro da integração regional.*

(PLANO TRIENAL 1998-2000 DO SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL, 1998).

Tendo em vista a temática central desse estudo, sublinho os dois últimos tópicos que tratam especificamente de determinações relativas ao Ensino de História na construção de uma identidade regional, apesar de a palavra “identidade” não aparecer e sim as expressões “perspectiva regional” e “integração regional”. Destaco-os particularmente, pois eles apontam para uma função específica e tradicional da história como disciplina escolar que consiste em contribuir na produção de identidades sociais. Como procurarei argumentar, mais adiante, a política curricular de História no âmbito do Mercosul Educacional se apropria dessa tradição da disciplina para o atendimento dos propósitos de integração regional. Uma hipótese que procurarei trabalhar consiste em afirmar que essa apropriação se faz por meio da associação discursiva entre “identidade” e “integração regional”.

Após o término de vigência do Plano Trienal, em 2000, outros planos passaram a orientar as ações do SEM: Plano Estratégico 2001-2005 e, atualmente em vigor, o Plano do Setor Educacional do MERCOSUL 2006-2010. Observa-se, na análise preliminar dos documentos educacionais, a permanência da atribuição de um lugar destaque à educação como um dos elementos-chave “no desenvolvimento da integração econômica e cultural do MERCOSUL”. Nesse sentido, por sua abrangência, o papel atribuído ao campo educacional desdobra-se em áreas e subáreas, dentre elas, o Ensino de História, o

qual dentro de suas especificidades de disciplina escolar, passa a desempenhar, junto às crianças e adolescentes, o papel de fomentar um sentimento de pertença a um espaço territorial, para além das fronteiras nacionais: a uma América Latina em cujos contornos se identifica o espaço regional do MERCOSUL.

Considerando os quatro¹⁷ planos educacionais aprovados no âmbito do SEM, interessa-me aprofundar na análise dos objetivos, metas, estratégias de ação na área da Educação Básica, em especial, no desenvolvimento da Política Curricular de História, levada no decorrer de quase duas décadas de criação do MERCOSUL, além da discussão do próprio papel anunciado ao Ensino de História como ponto estratégico de consolidação da integração regional, que será abordado no item a seguir.

1.4) Currículo de História na política do Mercosul Educacional

Temos que fazer um Mercosul democrático, participativo. [...]. Por isso, é necessário fortalecer também as agendas política, social e cultural do Mercosul. Dar-lhe uma dimensão humana. Precisamos conhecer-nos melhor, crescer juntos para garantir apoio duradouro ao processo de integração. Daremos importância à construção de instituições comuns, de políticas sociais articuladas, de parcerias na área educacional e cultural dentro do bloco, para que possa florescer uma verdadeira identidade dos cidadãos de nossos países com o Mercosul. (Discurso proferido pelo Presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, na ocasião da XXIV Reunião de Cúpula do Mercosul, em 18 de junho de 2003, na cidade de Assunção – Paraguai).

Até a posse de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente do Brasil, em janeiro de 2003, já havia transcorrido aproximadamente 12 anos da assinatura do Tratado de Assunção, acordo que criou o MERCOSUL. No âmbito educacional, já estava em vigor

¹⁷ Estamos operando com a distinção de quatro planos educacionais aprovados no âmbito do Mercosul, devido ao seguinte entendimento: Plano Trienal – 1ª versão: 1992-1994, prorrogado de 1995-1997, havendo ainda outra curta prorrogação dessa mesma 1ª versão entre Dezembro de 1997 até junho de 1998. Em Dezembro de 1998, entrou em vigor uma 2ª versão com vigência até o ano de 2000, tendo por base o Documento Mercosul 2000: Desafios e Metas para o Setor Educacional, aprovado em 1996, que definiu áreas prioritárias para concentração de recursos e esforços no período de 1997-2000. Lembrando que o Plano Trienal 1998-2000 não alterou os princípios e objetivos da versão anterior, o que este plano traz de complemento é uma atualização e estruturação de novas medidas para dar cursos às propostas estabelecidas ao processo de integração regional pela educação.

o terceiro plano (Plano estratégico do Setor Educacional do Mercosul – entre os anos de 2001-2005). Nesse contexto, a integração regional (econômica e, sobretudo, educacional) ainda estava e está em fase de processo, e sua defesa e necessidade serviram como plataforma política pelo atual presidente do Brasil, conforme é possível observar na citação acima. Fica clara, nesse pronunciamento, a intencionalidade da construção de uma identidade regional pelos “cidadãos dos países do MERCOSUL”.

Em face desse cenário político, cabe perguntar: Qual é a importância atribuída ao Ensino de História no contexto do MERCOSUL? Ou melhor: em que aspectos o ensino dessa disciplina é visto, como facilitador da idéia de consolidação de uma integração regional tal como defendida pela política curricular implementada no âmbito do MERCOSUL? Dizendo de outra forma, temos o seguinte: como os sentidos de consolidação mobilizam igualmente, nesses documentos, associações discursivas por meio das quais os sentidos de integração e de construção de uma identidade regional, se tornaram bastante próximas?

O documento *Para uma História e Geografia da Integração Regional*, publicado em 1995, o qual corresponde a um dos primeiros documentos que apresentam uma discussão sobre os fatores centrais para a reformulação curricular, enfatiza o lugar da História, a partir da

possibilidade para a consolidação das **raízes históricas** dos países, que serão a base para uma **real integração**. Conhecer e compreender a história e geografia de povos que se unem num Mercado Comum representa um esforço muito importante na busca de opções que levem a uma convivência marcada pela tolerância e pela compreensão (PARAGUAY, 1995. Apud, CUNHA, 1995, p.11) (grifos nossos).

Nota-se, assim, que o papel do Ensino de História¹⁸, no âmbito do MERCOSUL Educacional, passa a ser encarado como um dos elementos-chave para a promoção da integração regional, destinando-se a proporcionar a construção de uma identidade

¹⁸ Além da disciplina escolar História, a Geografia e o projeto de obrigatoriedade do ensino de Espanhol nas escolas brasileiras e o ensino de Português nas escolas nos demais países hispano-americanos que participam do MERCOSUL, Estão sendo definidos como instrumentos educacionais mobilizadores na formação da identidade regional pelo MERCOSUL Educacional. Cabe ressaltar também que no âmbito do Mercosul Educacional, as discussões de reformulação curricular de História e Geografia estão sendo trabalhadas em conjunto. No entanto, essa pesquisa só se concentrará nas questões específicas à área de História.

regional. A proposta de reformulação curricular nesta área, visando organizar um conjunto de conteúdos que contemple uma História comum entre os países do MERCOSUL, foi anunciada, como medida importante, desde o início da criação do Mercosul Educacional. A Comissão Regional Coordenadora da Educação Básica (CRC-EB) possui um Grupo de Trabalho de História e Geografia, o qual tem como função desenvolver debates acadêmicos sobre essas áreas de ensino escolar, reconhecendo a relevância das mesmas no processo de construção de identidades sociais.

A construção de uma identidade regional via ensino de História, na promoção e ordenação de uma História em comum, é entendida como uma estratégia política e, sendo assim, é incentivada pelos representantes políticos do MERCOSUL, principalmente por sustentar a idéia de que a formação de um sentimento de pertença a um espaço regional facilitaria a consolidação e legitimação desse bloco econômico regional.

Em outras palavras, partindo do entendimento de que o debate em torno da construção de identidades envolve questões de práticas de significação, de produção cultural e de relações assimétricas de poder, a construção de uma identidade regional, no âmbito do MERCOSUL associada diretamente ao debate acerca da integração regional, nos remete a um campo discursivo dentro do qual esses sentidos estão sendo disputados.

Em linhas gerais, o que se espera do ensino de História no contexto do MERCOSUL é produzir o sentimento de uma *comunidade regional imaginada*,¹⁹. Todavia, essa *comunidade regional imaginada* a que se almeja, como procurarei sublinhar em minha análise, esbarra em alguns empecilhos dados por outros mecanismos, dentre eles um quadro de alteridade, próprio das especificidades culturais de cada país do MERCOSUL, além de uma gama de interferências, seja de viés político-ideológico, seja de viés epistemológico, em se tratando da definição dos conteúdos históricos comuns na proposta de reformulação curricular de História. A permanência de um imaginário social fluido, conturbado, caracterizado pela não identificação, desconfiança ou menosprezo, engendrado a partir das experiências históricas entre esses países é uma dessas interferências, o que torna uma “mola mestra”

¹⁹ Pegando emprestado o termo cunhado por Benedict Anderson (2008) de Comunidades política imaginadas em seu eu estudo da formação do nacionalismo no mundo moderno.

de contraponto na intenção de construção de uma identidade regional pelo ensino de história, conforme se observa nos textos curriculares. Um exemplo desse contraponto é a associação feita pelos paraguaios entre o Brasil e os países ricos, descrevendo-o aqueles como um verdadeiro país imperialista, de modo que essa associação nada mais é do que reflexo do que foi a Guerra do Paraguai, além do fato de o Brasil ser a mais rica nação da América do Sul.

Uma questão interessante nesse caso refere-se aos diferentes modos de como é ensinada a Guerra do Paraguai. Ao fazer Fraga (2004) uma análise de alguns livros didáticos de História adotados na década de 1990 nos países do MERCOSUL, e notou as múltiplas versões narradas nesses manuais escolares em relação à Guerra do Paraguai. Essa multiplicidade de narrativas não é apenas expressa por meio da mudança de nomes (“*Guerra do Paraguai*” ou “*Guerra da Tríplice Aliança*”), mas também o é de acordo com a seguinte visão do autor:

Se nos livros paraguaios ela [a guerra do Paraguai] tem mais importância que a Independência, é estudada sumariamente na maior parte dos manuais brasileiros e argentinos, enquanto os livros uruguaios a tratam como episódio circunstancial, quase estranho à história do país. Mas se os argentinos ainda mostram visões desencontradas, os manuais brasileiros já revelam a manipulação inglesa para impedir o desenvolvimento autônomo do Paraguai, e também os interesses expansionistas da Argentina e Brasil. Um breve exame de alguns dos manuais usados nesses países nos últimos anos mostra essas diferenças, certamente devidas aos efeitos distintos em cada um – caso do Paraguai, à considerável influência do conflito na formação da consciência nacional (FRAGA, 2004, p. 42).

No que diz respeito aos responsáveis pela concepção e execução desse currículo de História no MERCOSUL, O GT de História e Geografia, que toma corpo na época da realização dos Seminários Bienais de Ensino de História e Geografia no contexto do MERCOSUL, assume um papel de destaque. Esse GT²⁰, composto basicamente por

²⁰ Em relação à periodicidade dos seminários, a cada dois anos, não encontrei dados conclusivos no site do Sistema de Informação e Comunicação do Mercosul (www.sic.inep.gov.br) se ainda permanece esta frequência. O último encontro, com material disponível no site, refere-se ao ano de 2002. Contudo, encontrei no site do Ministério da Educação da Argentina (http://www.me.gov.ar/curriform/cs_sociales_me.html), acesso em outubro 2007, informações sobre a realização do IV Seminário de Ensino de História e Geografia no contexto do MERCOSUL com os resumos das discussões levantadas pela delegação argentina, mas que ainda não estão disponibilizadas no site oficial do SEM. Um dos resultados esperados ao final do ano de 2010, contido no Plano do SEM

profissionais da área de História, Geografia, Educação, das Relações Internacionais, constituindo assim uma comunidade epistêmica²¹, é reconhecido e legitimado como autoridade acadêmica e política, para expor idéias, sugestões e reflexões acerca da elaboração de um currículo de História de abrangência regional.

Nos três planos educacionais do SEM estão presentes objetivos e estratégias de ação quanto ao ensino de História no contexto do MERCOSUL, que são aprovados nas Reuniões dos Ministros da Educação. Vejamos agora a evolução e o panorama na definição dessas estratégias contidas em cada um dos documentos anteriormente mencionados, a fim de analisar o tratamento dado ao currículo de História como elemento constitutivo na formação de identidades sociais quando articuladas a pertencimento de territórios, bem como compreender as apropriações entre integração regional e construção de uma identidade regional pelo ensino de História.

O Plano Trienal 1998-2000 está estruturado em quatro partes: Áreas prioritárias, Estratégias de ações, Linhas programáticas e Metas. As questões relacionadas ao currículo de História são mencionadas na linha programática concernente à Área Prioritária 1 e à parte das metas do Plano Trienal para o ano 2000, conforme abaixo:

Quadro 1²²

PLANO TRIENAL 1998-2000 DO SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL		
(dados referentes ao Ensino de História)		
Área prioritária I:	Linha programática	Metas
▪ Desenvolvimento da	(referente à Área prioritária I)	I- Compatibilização de

2006-2010, diz respeito ao gerenciamento do site do Sistema de Informação e Comunicação com a atualização permanente dos dados e ações promovidas no âmbito do SEM.

²¹ O aprofundamento sobre o conceito de comunidade epistêmica, assim como perfil dessa comunidade do GT de História e Geografia será desenvolvida no 3º capítulo, quando forem analisados os textos publicados nos Seminário de ensino de História e Geografia no contexto do MERCOSUL.

²² Os quadros 1, 2 e 3 são adaptações esquemáticas elaborados por mim, a fim de transcrever apenas os tópicos contidos nos planos educacionais, que se articulam à problematização do Ensino de História no contexto do MERCOSUL. Os títulos dos quadros referem-se aos documentos em que foram extraídas as informações.

<p>identidade regional, por meio do estímulo ao conhecimento mútuo e a uma cultura de integração.</p>	<p>▪ Implementação de programas que privilegiem a perspectiva regional na aprendizagem da História e Geografia</p>	<p>aspectos curriculares e metodológicos a partir de uma perspectiva regional</p>
		<p>▪ Desenvolver proposta de metodologia e de produção de materiais acadêmicos, pedagógicos e didáticos para o ensino de História e Geografia a partir de uma perspectiva regional.</p>

Já o Plano Estratégico do Setor Educacional do MERCOSUL 2001-2005, além de traçar os avanços obtidos no decorrer dos dez anos de Mercosul Educacional, apresenta, em sua estrutura de planejamento, os objetivos, linhas estratégicas, princípios orientadores, blocos temáticos e metas, sendo que esses dois últimos estão divididos pelas áreas da Educação: Básica, Tecnológica e Superior.

O Ensino de História é retratado neste plano a partir dos seguintes dados:

Quadro 2

<p>PLANO ESTRATÉGICO DO SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL 2001-2005²³ (dados referentes ao Ensino de História)</p>			
<p>Avanços significativos</p>	<p>Princípios orientadores</p>	<p>Objetivos estratégicos</p>	<p>Área da Educação Básica</p>

²³ O documento está escrito em Espanhol. Foi feita uma tradução livre.

▪ A concepção e a implementação de estratégias para o ensino de História e geografia numa perspectiva regional.	▪ A educação como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável a integração que valorize a diversidade e a importância dos códigos culturais e lingüísticos.	▪Fortalecimento da consciência cidadã favorável ao processo de integração que valorize a diversidade cultural.	Blocos temáticos	Metas
			<p data-bbox="922 318 1123 1886">▪ A aprendizagem como processo cultural: língua, História, Geografia, Cultura e novas tecnologias. A incorporação de projetos e atividades relativos ao ensino das Línguas, da História e da Geografia do Mercorsul que utilizem novas tecnologias à Educação, reconhecendo a importante dimensão política destas áreas para a integração regional</p>	<p data-bbox="1136 318 1370 1361">▪ Ter implementado um curso de capacitação regional para professores de História e Geografia.</p> <p data-bbox="1136 779 1370 1361">▪ Ter desenvolvido Seminários Bienais sobre ensino de História e Geografia, integrando docentes de outras áreas de Língua e cultura.</p>

E por fim, o Plano do Setor Educacional do Mercosul 2006-2010, o encadeamento de propostas relacionadas ao Ensino de História estão organizadas nos tópicos: Objetivos estratégicos, Orientações estratégicas e Resultados esperados.

Quadro 3

PLANO DO SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL 2006-2010²⁴		
(dados referentes ao Ensino de História)		
Objetivos estratégicos	Orientações estratégicas	Resultados esperados
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribuir para integração regional acordando e executando políticas educativas que promovam uma cidadania regional, uma cultura da paz e o respeito à democracia aos direitos humanos e ao meio ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promoção de uma consciência cidadã favorável ao processo de integração regional. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redes de especialistas em História e Geografia formadas; ▪ Conhecimentos de História e Geografia regional incorporados nos currículos; ▪ Materiais decorrentes de encontros e seminários regionais de História e Geografia divulgados e disponíveis no site do Sistema de Informação e Comunicação do Mercosul Educacional.

Essas informações, presentes nos planos educacionais do SEM, permitem observar o uso de expressões que vão sendo incorporadas nos documentos, servindo como palavra-chave no que concerne ao sentido atribuído ao papel do Ensino de

²⁴ O documento está escrito em Espanhol. Foi feita uma tradução livre.

História, sobrepondo-se a idéia de construção de uma identidade regional, são elas: “consciência cidadã”, “cidadania regional” ambas favoráveis à integração regional. Esses termos podem revelar o tipo de Ensino de História que se quer privilegiar, caracterizados, em primeiro plano, nos critérios de seleção de conteúdos históricos a serem ensinados nas escolas dos países do MERCOSUL.

O entendimento para reformulação do currículo de História no âmbito do MERCOSUL é amparado por uma série de medidas a serem desenvolvidas no espaço escolar. Primeiro, um processo de conscientização, que dará condições para a etapa seguinte a formação da cidadania regional, para que ao final, possa haver a legitimação de uma integração regional.

É importante frisar que essas etapas tendem a traduzir facetas da disputa em torno do sentido de identidade regional no Ensino de História no MERCOSUL que servirá como pano de fundo para análise e compreensão das construções discursivas elaboradas nos textos curriculares e que serão trabalhados no 3º capítulo, referente ao corpus documental dos artigos publicados nos Seminários de Ensino de História e Geografia no contexto do MERCOSUL.

Assim, apoiada nas contribuições das teorias curriculares e dos estudos de políticas de currículo brevemente apresentadas neste capítulo, entendo os planos educacionais e os demais documentos direcionados à discussão de uma proposta curricular na área de História produzido pelo SEM como textos curriculares e, como tais, um “espaço híbrido de enunciação” no processo de produção de diferenças e identidades. (Macedo 2003, 2006a).

2- CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO BRASIL: ENTRE FIXAÇÕES DE PERTENCIMENTO IDENTITÁRIO

Uma das tradições da área [de História] tem sido a de contribuir para a construção da identidade, sendo esta entendida como a formação do ‘cidadão patriótico’, do ‘homem civilizado’ ou da ‘pessoa ajustada ao seu meio’. Isto é, caberia à História desenvolver no aluno a sua identidade com a ‘pátria’, com o mundo ‘civilizado’ ou com o ‘país do trabalho e do desenvolvimento’. Atualmente é preciso considerar essa tradição no ensino de História, mas é necessário, simultaneamente, repensar sobre o que se entende por identidade e qual a sua relevância para a sociedade brasileira contemporânea (BRASIL, SEF, 1998, p 34).

O trecho²⁵ acima foi extraído dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o ensino fundamental, documento esse que direciona atualmente a política curricular desta disciplina escolar no Brasil, destacando a necessidade de repensar e problematizar o referencial identitário nacional que, até então foi predominante no ensino de História. Dito de outra forma, a reflexão a que me proponho, neste capítulo, diz respeito à compreensão do lugar ocupado ao longo da trajetória de construção da disciplina história pelo ensino da história nacional nas propostas de construção de uma identidade nacional. O objetivo consiste em discutir, a partir da análise de um caso específico – o contexto brasileiro –, o desafio com o qual se depara esta disciplina escolar ao ser chamada a contribuir na construção de um novo olhar identitário, sustentado por um novo entendimento de construção de identidade (nacional), o qual simultaneamente abrange múltiplas manifestações identitárias, dentre elas, uma que ultrapassa o espaço nacional, como é o caso proposto pelo Mercosul Educacional.

²⁵ Cabe ressaltar que as questões acerca da articulação entre currículo e ensino de História e construção de identidades serão desenvolvidas a partir da experiência e realidade do ensino de História no Brasil. Provavelmente, alguns dos aspectos aqui levantados tenham semelhanças com a situação do ensino de História nos demais países do MERCOSUL. Entretanto, não são aqui relacionados, sobretudo por não estar a par das especificidades que permeiam o ensino de História nesses países. Logo, reconheço a limitação nesse ponto, pois seria mais interessante e proveitosa, nessa discussão, uma abordagem comparativa, o que daria um panorama das orientações ao ensino de História entre os países do MERCOSUL, repercutindo no aprofundamento do cenário sócio-histórico do ensino de História nos países do MERCOSUL. Todavia os limites de um trabalho dessa natureza inviabilizaram esse tipo de abordagem.

Nesse sentido, o presente capítulo concentrará na discussão de três grandes temáticas as quais remetem não só à análise da relação entre Currículo e Ensino de História e produção de identidade(s), mas também à apreensão dos mecanismos de ordenamento e o reordenamento dessa relação que foram assentadas historicamente e suas implicações na contemporaneidade para o ensino de História, em especial, para o contexto do MERCOSUL. São elas: 1) a questão da identidade (nacional) como tradição na disciplina escolar História; 2) as contribuições do campo do currículo no debate sobre identidade e 3) o currículo de História do Brasil e produção de identidades: tensões entre o nacional e o regional.

2.1) A questão da identidade (nacional) como tradição na disciplina escolar História

A Identidade nacional tem sido um dos principais eixos articuladores dos objetivos do ensino de História. A partir do século XIX – levando-se em conta o próprio contexto histórico da época, - quando a formação do espírito patriótico toma força e também serve como estratégia de ação dos projetos político-ideológicos dos Estados Nacionais em processo de consolidação –, o ensino de História foi lançado como instrumento educativo na formação do sentimento de nacionalidade, atrelada principalmente à criação de laços de pertencimento ao espaço territorial de um país por meio de processos de identificação às tradições culturais, comuns e inventadas (HOBSBAWN; RANGER, 1984). Desse modo, a nação é uma *comunidade política imaginada*, como afirma Anderson (2008), e, por isso, se insere em um universo simbólico. Por conseguinte, a fixação de um sentido de identidade nacional, faz parte da luta política, não podendo, assim, ser tratada como algo invariável. Essa identidade é construída e reconstruída ao longo dos tempos, apresentando como base as visões de mundo disputadas em uma sociedade. Para que uma nação construa sua identidade, é necessário que busque definir suas singularidades, a partir de elementos que possam diferenciá-la das demais nações, gerando concomitantemente um sentimento de identificação e de alteridade.

No caso brasileiro, o ensino de História, através de suas especificidades, atuou na promoção de uma identidade nacional, na afirmação de uma brasilidade que, por sua vez, se aliou aos interesses dos projetos do Estado nacional brasileiro ao longo dos anos, contribuindo na produção de significados do que é o Brasil e do que é ser brasileiro. Em diferentes momentos, é possível observar novas configurações de elementos no ensino de História para a construção de uma identidade nacional. Nessa primeira parte do segundo capítulo, a discussão terá por base quatro momentos históricos associados ao ensino de História no Brasil e à produção de identidades, destacados por Bittencourt (2007) em seu artigo intitulado: *Identidades e ensino de História no Brasil*.

A História institucionaliza-se como disciplina escolar no século XIX, no contexto da constituição dos Estados Nacionais, impulsionada em grande parte pelo movimento revolucionário francês pela defesa da laicização do ensino e da formação do sentimento patriótico. Assim, é neste contexto que ocorre a disciplinarização da História, tendo esta posteriormente a função de sistematizar as discussões em torno da questão nacional. Por conseguinte, se formaliza uma estreita vinculação entre ensino de História e construção de identidade nacional, atribuindo a essa disciplina o papel da educação patriótica, ao identificar o conhecimento histórico com a genealogia da nação.

Contudo, é importante frisar que a História não se tornou “ensinável” exclusivamente por conta da necessidade de construção de uma identidade nacional como estratégia política dos Estados Nacionais emergentes. É preciso considerar também que a partir do momento em que o objeto histórico se unifica em torno do discurso enciclopédico da História filosófica, pautado no referencial iluminista, na doutrina do progresso e na organização metodológica, passamos a nos remeter a um novo sentido da História.

Este sentido ao mesmo tempo uma imagem privilegiada (mas não a única) do progresso da humanidade e uma matéria que deve ser estudada, um patrimônio de textos, de fontes, de monumentos que permitem a reconstituição exata do passado. É na confluência dessas duas idéias que se instala a ‘revolução’ positivista: dá-lhes, as duas, a benção da ciência. A História dali em diante já tem o seu campo e seu método. Torna-se, sob os dois aspectos, a pedagogia central do cidadão. (FURET, s/d, apud NADAI, 2002, p. 23).

A História, seja na condição de disciplina acadêmica, seja na de disciplina escolar, promoverá princípios orientadores e adequações, cada qual com suas especificidades, no atendimento da formação de uma identidade nacional como lema central de sua função social, a tal ponto que a História passa a ser vista, na visão de Furet (s/d apud, NADAI, 2002), como a ‘pedagogia central do cidadão’²⁶. O despertar da necessidade de elaborar uma organicidade para a sustentação da História nacional ou História pátria, com a reunião de acontecimentos e fatos históricos que remetessem a esse intento, fez com que a História se legitimasse enquanto disciplina escolar, passando a ser estruturada por finalidades, conteúdos e métodos (CHERVEL, 1990; JULIÁ, 2002). Nação, pátria, cidadania são conceitos caros ao conhecimento histórico, e, associados a eles, existe a questão da identidade nacional, que toma corpo a partir desse momento.

No Brasil, pelas mesmas razões da conjuntura histórica da primeira metade do século XIX, em virtude da emergência dos Estados nacionais, a decisão de institucionalizar a História enquanto disciplina escolar também foi atendida, no intuito de formar o espírito patriótico nas futuras gerações. O Colégio Pedro II (referência nacional de ensino secundário naquele momento e instituição criada para assumir tal papel), já em seu primeiro ano de funcionamento, em 1838, introduz a História como disciplina obrigatória em seu plano de estudo. Paralelamente²⁷, a criação do IHGB (Instituto Histórico Geográfico Brasileiro), também em 1838, assumindo o lugar da academia, isto é, de espaço privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas históricas, desempenhou o papel de elaborar uma história para recém nação brasileira. Assim, enquanto ao IHGB, com o desenvolvimento da escrita da História nacional, se propunha resgatar o fio condutor da identidade brasileira, o Colégio Pedro II, dentre outros

²⁶ Apenas para um esclarecimento pontual, reconheço que outras disciplinas escolares também assumiram o posto de contribuir para a construção de uma identidade nacional a partir desse contexto histórico, como a geografia, artes, o ensino da língua pátria e a literatura. O destaque a disciplina História é principalmente por ser tratar do objeto de estudo de minha pesquisa e também pela ocorrência da intrínseca relação entre ensino de História, identidade, e memória, tornando-se um aspecto importante a ser analisado nos objetivos dessa pesquisa, quanto às disputas e negociações de sentidos de identidade nacional/regional pelo ensino de História que o Mercosul Educacional vem promovendo atualmente.

²⁷ Na verdade, a diferenciação das práticas institucionais do IHGB e Colégio Pedro II era bem tênue, porque a maioria dos membros do IHGB pertencia também ao quadro de professores de História do Colégio Pedro II. Assim, quase tudo aquilo que era discutido e desenvolvido pelo IHGB acerca dos valores nacionais era ensinado aos alunos do Colégio Pedro II com pequenas adaptações, pois os professores de História do Colégio Pedro II eram os próprios construtores de identidade do IHGB. Portanto, pode-se afirmar que o IHGB e o Colégio Pedro II são conjuntamente os produtores e divulgadores da Identidade nacional. Logo, ambas as instituições atuaram coletivamente em prol do projeto civilizatório do Estado Imperial Brasileiro. (ABUD, 1997; GASPARELLO, 2002)

postulados, formava os cidadãos brasileiros tendo como um de seus grandes instrumentos o Ensino de História.

A fundação do IHGB forneceu as condições institucionais da escrita da História nacional e do conhecimento de seu território; exerceu ainda o papel de avaliador dos livros para o ensino. Foi costume a oferta de obras didáticas ao instituto pelos autores, com o objetivo de que as mesmas tivessem seu conteúdo aprovado e pudessem ser utilizadas pelos estudantes e professores com o aval da única instituição no país capaz de conferir legitimidade a uma obra histórica (e geográfica) sobre o Brasil (GASPARELLO, 2005, p. 80).

A relação ensino de História e formação de identidades suscita um debate mais profundo que, por sua vez, precisa estar relacionado às discussões políticas e educacionais em um determinado contexto histórico. Nesse propósito, Bittencourt (2007) identifica, na história do ensino de História no Brasil, quatro momentos que direcionam a problematização da construção de uma identidade nacional pelo ensino de História e que serão discutidos a seguir.

O primeiro momento *Identidade nacional sob regime monárquico* abrange o século XIX até a proclamação da República em 1889. Nesse período, a constituição da disciplina escolar História partiu dos políticos liberais que estavam envolvidos nos debates educacionais durante a década de 1820. As discussões em torno desse assunto apresentaram duas propostas. Segundo Bittencourt (1993), um grupo defendia construir uma História laica, atribuindo-lhe a referência para o estudo da nação, mas sem abandonar os princípios educacionais da igreja católica.

Outra idéia defendida por alguns liberais, discutida na Assembléia dos Deputados em 1827, consistia em dividir o estudo de História em três disciplinas: História Geral Profana, História Sagrada e História do Império do Brasil. Desse modo, o ensino de história estaria bem demarcado numa história sagrada, “com seu tempo determinado por desígnios divinos e uma outra História ‘profana’ ou ‘civil’ com marcos temporais definidos pelo Estado com datações organizadas por uma seqüência cronológica” (MOACYR, apud, BITTENCOURT, 1993, p. 139).

Durante o século XIX, a História civil ou laica teve que conviver em alguns períodos com a História Sagrada. Bittencourt (1993) aponta que esta convivência relaciona-se com a fase da conciliação no quadro político imperial brasileiro, o qual

tinha por base um projeto conservador e se refletiu no campo educacional. As principais medidas dos conservadores na educação secundária consistiram na adoção da Religião como disciplina obrigatória e na defesa de um currículo reforçado nos estudos literários e da Retórica. Bittencourt complementa que, esta disputa entre a História civil ou profana e sagrada no ensino de História, remete ao fato de que “representava formas de legitimar os agentes históricos do poder instituído, situando a Igreja como parceira inseparável do poder civil”. (BITTENCOURT, 1993, p. 142).

No que concerne à disciplina História do Brasil, ela se tornou autônoma a partir dos programas de 1855 do Colégio Pedro II (VECHIA; LORENZ, 1998). Entretanto, poucos conteúdos eram ensinados, e a matéria que se sobrepunha à História do Brasil no currículo de História, na educação secundária, era a História Universal, no decorrer das séries que compunham essa fase escolar no Império Brasileiro.

Desse modo, a História universal era considerada o horizonte da formação patriótica, por preservar e enaltecer os valores da cultura européia cristã e propagadora da civilização. Logo, nesse primeiro momento, o ensino de História do Brasil fundamentou-se muito mais como um complemento da História Universal. Os conteúdos históricos sobre a História do Brasil estavam baseados no modelo francês de ensino e de conhecimento histórico, isto é, sofriam a influência da concepção histórica defendida, naquele período, pelos franceses, de modo que passou a ser tratada como História Oficial, positivista, dos grandes acontecimentos políticos, em que as guerras travadas no decorrer do período colonial e da formação do império em defesa do território e seus grandes personagens políticos são os cenários centrais do sentido de nação.

Quanto ao escopo de uma História regional, envolvendo a América Latina, isto é, referindo-se ao Brasil como parte do continente americano, durante o século XIX e início do século XX, os conteúdos correspondentes à História da América eram altamente negligenciados nos programas de História e, conseqüentemente, nos livros didáticos dessa matéria em questão.

Há dois aspectos que devem ser considerados quanto a não inclusão da História da América no ensino de História no Brasil no período supracitado. Primeiramente, a História da América era desprestigiada nos currículos escolares em razão das divergências político-ideológicas entre o Brasil e os demais países latino-americanos, sobretudo os do Cone Sul (Uruguai, Argentina e Paraguai). A adoção pelo regime

político monárquico foi o elemento mais emblemático no distanciamento do Brasil com os demais países latino-americanos.

Ademais, os programas de História adotados no Colégio Pedro II consistiam em cópias dos programas franceses. Por conseguinte, a França não valorizava a História dos países do continente americano, por achar que naquele espaço não se tinha alcançado uma “civilização”²⁸. Acreditava-se que a “verdadeira civilização” era a francesa ou europeia como um todo, prevalecendo nos currículos e livros didáticos de História adotados, o espaço e tempos sociais da Europa em seu quadripartismo cronológico (antiga, medieval, moderna e contemporânea), que foram nomeados elementos-chave para se validar e compreender a História Universal.

Até o final do século XIX, os programas de ensino adotados pelo Colégio Pedro II sustentavam-se no ensino humanístico. A História, dentro dessa concepção curricular, tinha a finalidade de contribuir para a legitimação dos padrões culturais do mundo ocidental cristão, visto como as bases do mundo civilizado.

Diante desse quadro, a relação ensino de História e construção da identidade nacional nesse contexto está marcada por uma obliteração dos grupos sociais (negros, indígenas, mestiços) os quais compunham a sociedade brasileira, em favorecimento de uma referência europeia de cultura, dita civilizada, na afirmação de um compasso entre as ações do estado (único sujeito histórico reconhecido) como constituinte do nacional, empregando um sentido de identidade nacional nesse contexto coadunado aos particularismos do homem branco, europeu e cristão.

(...) o estudo reduzido de história do Brasil explica-se por este ser complementar a uma história universal, enquanto a identidade nacional se constituía sob essa condição de pertencimento e dependência. De maneira aparentemente paradoxal, a formação das futuras elites não necessitava de um maior conhecimento sobre o Brasil, sua história, seu território. Ser brasileiro para essas gerações

²⁸ O conceito de civilização a partir do século XIX, como consequência da difusão do pensamento iluminista, aliado à ideia de progresso, estabelece uma relação hierárquica atrelada a essa termo. Civilização (superior) – o desenvolvimento, aquilo que tem que ser alcançado, garantido em contraposição à barbárie, não-civilizado (inferior; primitivo), o que tem que ser combatido. Lembrando que o Imperialismo Europeu usa como justificativa ideológica a colonização do continente africano e asiático intenção de levar e estabelecer a civilização a essas sociedades. A civilização passa a ser sustentada por valores que a Europa defende como certos na estruturação de uma sociedade. Em decorrência disso, ser civilizado é atender a um parâmetro europeu, que conjugado por relações de poder, leva o título de valores universais. A dicotomia estabelecida entre povos civilizados e povos não-civilizados demonstra um circuito muito maior no campo sócio-cultural, em que o ideário de uma nação, para ser reconhecida enquanto tal, precisa se assegurar nos valores europeus. Logo, os projetos de construção de uma identidade nacional, não só no Brasil, mais em todo mundo ocidental, foram permeados por esse quadro, o qual se perdura, em menor grau, até os dias de hoje.

era ser branco e pertencer à cultura européia. Não se indagava efetivamente quem era o povo brasileiro. (BITTENCOURT, 2007, p. 36).

Já o segundo momento correspondente à História do Ensino de História no Brasil e à sua articulação com a construção de uma identidade nacional é o período após proclamação da República até aproximadamente o final dos anos 1940, assim identificado como *República e Identidade Nacional Patriótica* (Cf. BITTENCOURT, 2007).

Com a reconfiguração do Estado Nacional a partir da instauração da República, ocorreram mudanças no sistema escolar e o ensino de História não fica fora disso. A História sagrada perde a obrigatoriedade de seus conteúdos logo nos primeiros anos da República. Vários educadores e intelectuais da época, alegando a falta do sentimento nacional entre os brasileiros, passam a defender com maior veemência a necessidade de uma educação voltada para a formação nacionalista e patriótica. Conseqüentemente, o papel do ensino da História nacional ou Pátria recebe maior destaque, apesar de uma contradição nesse sentido, pela perda da autonomia, em 1901, da disciplina História do Brasil no currículo do ensino secundário. (BITTENCOURT, 2003).

Em comparação ao período anterior, não há mudanças substanciais na relação ensino de História e identidade nacional. Segundo Bittencourt (2007), o que há de novo é uma ênfase maior na criação do espírito cívico com a defesa do nacionalismo pátrio e a introdução aos ensinamentos sobre a História das sociedades carregada por postulados das teorias raciais que estavam em voga desde a 2ª metade do século XIX no campo científico e social. A especificidade da formação do povo brasileiro, com a presença de brancos, índios e negros, adicionando-se a forte presença de mestiços, tornou-se um dos pontos mais preocupantes da elite política e intelectual quanto ao lugar do Brasil no rol das nações civilizadas.

Deste modo, a disciplina escolar História é sustentada pela sua finalidade de pregar os ideais de civilização e da pátria, unificando em torno desses significantes um sentimento de nacionalidade com a formação do cidadão patriótico. Especificamente, no que se refere aos sentidos de ensinar História, foram reforçados princípios que contribuíssem na transformação da História Universal em História da Civilização, em que a civilização ocidental é nomeada como referência dos valores nacionais para

sociedade brasileira. Todavia, essa transformação de sentidos da História Universal para a História da Civilização não altera de forma significativa a formação educativa voltada para o ensino de História. Tanto os sentidos de História Universal como os sentidos de História da Civilização foram constituídos pela visão de mundo dos europeus, buscando atender a seus interesses e legitimar seus valores como os únicos aceitos e mais corretos do que os das demais sociedades.

No que diz respeito ao entendimento da História da Civilização, Bittencourt destaca que

Uma das tendências da história da civilização era a explicação de dominação pelo racismo, e esta justificava confortavelmente o predomínio do branco sobre os demais povos. Essa tendência colocava o povo brasileiro sob suspeita pelo excesso de mestiçagem. Negros e indígenas haviam ‘danificado’ a população, e, para determinados setores, o estágio de civilização somente seria alcançado pelo embranquecimento do povo. (BITTENCOURT, 2007, p. 40).

Em confronto com certos aspectos do ideário de civilização proposto, outros projetos de construção de uma identidade nacional também foram pensados naquele momento, transportando um olhar para o continente americano como um dos instrumentos importantes na formação da identidade nacional, o que, na verdade, correspondeu à tentativa de “se deslocar uma constituição identitária forjada sob os moldes europeus para o espaço americano” (BITTENCOURT, 2007, p. 40). Assim, a defesa pela introdução do ensino de História da América no currículo escolar foi uma dessas novas propostas, liderada por Manoel Bonfim, que ao final do século XIX era Diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro.

Com a entrada de Getúlio Vargas na presidência do Brasil, em consequência da Revolução de 1930, redirecionaram-se vários aspectos da organização social do país. A educação foi um desses aspectos que sofreu modificações, sobretudo, no ensino secundário. O ensino de história, mais do que nunca, teve um papel de suma importância na formação da cidadania e do patriotismo. Já ao final de 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, sob o comando de Francisco Campos, a organização curricular da educação secundária passa a ficar a cargo da

primeira instituição mencionada, a qual deveria ser adotada por todas as escolas secundaristas do país.

A reforma Educacional de 1931, conhecida também como Reforma Francisco Campos institui uma reorganização curricular na área de História, reunindo os conteúdos de História do Brasil com os de História Universal para uma única disciplina, que passou a ser chamada História da Civilização. Além disso, é nesta reforma que se observa a inclusão, em maior número, de conteúdos concernentes à História da América²⁹.

Após vários debates promovidos por educadores e intelectuais, sobretudo, por historiadores do IHGB contrários à mudança curricular de História, houve uma alteração na organização do currículo de História. Essas mudanças não ocorreram, no entanto, por causa das orientações de cunho ideológico, relativas à finalidade de ensinar História, voltadas para a formação de cidadãos e direcionadas para a construção da identidade nacional, mas sim, por causa das instruções metodológicas indicadas. Além disso, há o extenso número de conteúdos cobrados para serem ensinados em carga horária curta da disciplina, no decorrer das séries do ensino secundário.

Assim, em 1942, com a Reforma Educacional do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, a História do Brasil retoma sua autonomia no currículo do ensino secundário, refletindo, na visão dos agentes sociais envolvidos nesse processo político-educacional, a legitimação do ensino de História do Brasil como base do patriotismo.

Cabe ressaltar que os projetos de construção de uma identidade nacional vinculam-se aos interesses político-ideológicos do Estado nacional, os quais, por sua vez, são elaborados a partir de embates sociais, reunindo múltiplos sentidos de acordo com o contexto histórico e com os agentes sociais envolvidos.

²⁹ As razões para a inclusão dos conteúdos de História da América no currículo de História do ensino secundário no Brasil e as mobilizações em relação à construção de uma identidade regional (latino-americana) pelo Ensino de História a partir desse contexto histórico foram mencionadas na introdução deste trabalho. Fiz essa reflexão principalmente por ter sido um dos elementos que me despertou o interesse em pesquisar as orientações promovidas pelo Mercosul Educacional quanto ao papel do Ensino de História na construção de uma identidade regional, visando assim situar o leitor no lugar de onde partiu minha proposta de pesquisa. Mesmo estando ciente de que as discussões promovidas pelo âmbito do Mercosul Educacional estejam inseridas nos interesses políticos e econômicos da atualidade, há certos elementos hibridizados que remetem a idéias propostas em períodos anteriores no que diz respeito à função do ensino de História na construção de uma identidade regional. Declaro que essas questões serão debatidas no 3º capítulo, concentrando este a análise documental.

Desse modo, os propósitos do ensino de História para a formação da cidadania adaptam-se à própria noção de cidadão que prevalecia naquele contexto histórico, correspondendo exclusivamente ao exercício do poder político e restringindo-se apenas aos indivíduos da classe média e da elite. Com isso, os objetivos do ensino de História impunham o desenvolvimento da cidadania voltado para preservação dos interesses dos representantes dos grupos dominantes, pois entendia ser a função das camadas privilegiadas a condução das massas populares. Os direitos sociais, nesse momento, são entendidos como concessão do Estado e não como conquista da população. Nisso, fica evidente que o projeto de construção de uma identidade nacional está pautado na preservação dos privilégios dos grupos dominantes, não induzindo qualquer contestação dessa condição. Logo, o ensino de História tornou-se

um instrumento ideológico para a valorização de um *corpus* de ideias, crenças e valores centrados na unidade de um Brasil, num processo de uniformação, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse o ocultamento da divisão social e a direção das massas pelas elites (ABUD, 2004, p. 34).

Como enfatiza Bittencourt (2007), a identidade nacional nesse segundo momento referente à trajetória da História do Ensino de História no Brasil sustenta-se na fixação do seguinte sentido:

A identidade nacional e a difusão de um sentimento nacional patriótico nas escolas republicanas caracterizam, dessa forma, o que se chama de 'nacionalismo de direita'. Trata-se de um nacionalismo voltado para atender aos interesses de determinados setores das elites nacionais, voltados para projetos de manutenção de seu poder e privilégios. Predominava a idéia de união, que omitia qualquer tipo de manifestação de descontentamento interno das camadas sociais dominadas, evitando tratar das diferenças regionais ou culturais (BITTENCOURT, 2003, p, 192).

O 3º momento *Identidade Nacional e Teoria da dependência* e sua relação com a História escolar situa-se entre os anos 1945 até a primeira metade da década de 1980, podendo dividi-lo em dois momentos, apropriando-se das duas experiências de regimes

políticos vivenciados no Brasil: período democrático (1945-1964) e da ditadura militar (1964-1985).

Segundo Bittencourt (2007), há poucos estudos direcionados ao primeiro período no que concerne à relação do ensino de História e identidade nacional; e, em se tratando do segundo período, os estudos se concentram na discussão da perda da autonomia da História e Geografia do currículo, com a inclusão das disciplinas Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica no 1º grau e Organização Social e Política Brasileira no 2º grau, de caráter dogmático relacionado aos ideais do regime militar para a formação de cidadãos obedientes e não críticos da realidade brasileira. De todo modo, a relação que se pode estabelecer entre ensino de História e identidade nacional, nesse contexto histórico, enquadra-se nas discussões entre nacionalismo e socialismo, nacionalismo e imperialismo, e nacionalismo e desenvolvimentismo, marcado pela oposição de um nacionalismo de “esquerda” e um pensamento de “direita” (Cf. BITTENCOURT, 2007, p. 43).

De acordo com Bittencourt (2007), houve a inclusão de maior número de conteúdos sobre a História do Brasil e da América no currículo, mas sem o abandono da visão europocentrista. A tentativa de impulsionar uma discussão da experiência histórica da sociedade brasileira pelo aspecto da dependência econômica no ensino de História por historiadores de influência marxista logo perdeu espaço não só com a instauração do regime militar, mas também com a proibição desse tipo de abordagem considerada subversiva. Por outro lado, era apoiado pelo governo militar um ensino de História concentrador, na divulgação do nacionalismo ufanista, das ‘maravilhas da grande pátria brasileira’, aliada esta com a Educação Moral e Cívica, de modo a encobrir as desigualdades sociais e econômicas do país.

Durante o regime militar, o ensino de História sofreu uma descaracterização no currículo escolar que esteve associado à instauração dos cursos de Licenciatura curta em Estudos Sociais, através do Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969. Segundo Fonseca (2008), os novos profissionais formados nesses cursos estariam mais inclinados em atender os objetivos do governo militar quanto aos ideais de Segurança Nacional, em razão de as licenciaturas curtas, por seu perfil generalizante e superficial na formação de professores, não favorecer uma atuação mais autônoma e reflexiva por parte do professor em seu trabalho em sala de aula, o qual na maioria dos casos, reproduzia

aquilo que estava sendo transmitido nos livros didáticos, sem provocar um processo de ensino-aprendizagem mais crítico.

Ao estudar o processo de introdução da disciplina Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica em detrimento das disciplinas de História e Geografia no currículo do 1º grau, durante a ditadura militar no Brasil, Fonseca (2008) afirma que

“[...] a dedicação especial ao ensino de Moral e Cívica cumpria a tarefa de reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. Além disso, há uma redução da formação moral à mera doutrinação ideológica, à repressão do pensamento no livre debate de idéias e ao culto dos heróis e datas nacionais” (FONSECA, 2008, p. 39).

E conclui que a substituição da História e Geografia pelos Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica correspondeu a um mecanismo de manipulação de pensamento na formação da juventude brasileira, pois:

[...] as forças políticas detentoras do poder, ao tentarem destruir o ensino de História como possibilidade de reflexão, substituindo-o por conceito de moral e civismo, tiveram como preocupação transmitir valores morais e políticos úteis à consolidação do projeto autoritário desenvolvimentista (FONSECA, 2008, p. 43).

Nesse sentido, a identidade nacional propagada por um ensino de História pautado nos ideais de civismo e moral para a formação de cidadãos de ‘boa’ conduta (não contestador da ordem vigente) representou um ensino de História que não estabelecia a reflexão da História como construção dos homens, inviabilizando assim um exercício de conscientização das contradições da realidade social vivenciada pelo próprio aluno e construída por experiências históricas.

Por fim, o 4º e atual momento, identificado por Bittencourt (2007) como *De uma Identidade nacional a múltiplas identidades*, com seguimento mais precisamente a partir do final da década de 1980.

Após a ditadura militar, o processo de redemocratização política possibilitou discussões e mudanças mais profundas no campo educacional. A História e a Geografia

reassumem sua autonomia no currículo escolar, principalmente pela mobilização, desde os anos 1970, de professores da educação básica e de professores universitários filiados à Associação Nacional de professores universitários de História (ANPUH) da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Vários Estados e Municípios promoveram reformas curriculares, e, no que diz respeito à disciplina escolar História, essas novas propostas curriculares foram orientadas para a reflexão de repensar o papel do ensino de História, buscando romper com o viés europecêntrico e também desvelar o mito da democracia racial no Brasil, apontando para questões sobre o preconceito racial.

Ao final dos anos 1990, a política curricular brasileira passa por uma reordenação por intermédio da definição de um currículo mínimo nacional, bem como seus desdobramentos quanto à questão da formação das identidades pelo processo educativo, o que resultou na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental e também para o Ensino Médio pelo Ministério da Educação. Destaco a incorporação do tema transversal Pluralidade Cultural neste documento, representando a necessidade de uma nova postura da escola em relação à questão da(s) identidade(s).

Ademais, mais recentemente a Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394/1996 (atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) determina que, além do estudo de História e da Cultura afro-brasileira, torna-se obrigatório a incorporação no currículo escolar da História e Cultura dos povos indígenas brasileiros nas escolas públicas e privadas do país, a fim de se reconhecer assim a importância desses grupos na formação da sociedade brasileira, os quais por muito tempo foram subalternizados nos processos de significação do nacional. Isso significa introduzir um novo elemento no processo de fixação de identidade nacional brasileira.

Em consonância com as questões levantadas acima, as discussões em torno do ensino de História e sua relação com a identidade nacional também são direcionadas pelas conseqüências do processo de globalização em curso, pelos indicativos políticos e econômicos da crise dos Estados-nação, em favorecimento da **transnacionalização** da economia, transnacionalização essa associada às privatizações das empresas estatais por empresas internacionais, em que o nacionalismo tende a perder importância no atendimento aos interesses econômicos. Da mesma forma, as discussões sobre identidade nacional são revistas. Em razão da eclosão de manifestações identitárias por

várias formas de pertencimento como de gênero, de etnia, de religião, de região, o sentido hegemônico e engessado de identidade nacional até então passa a ser problematizado. (HALL, 2005),

Por conseguinte, torna-se necessário repensar o lugar do ensino de História, a partir das novas orientações pautadas nesse processo de mudança centrada na questão das identidades, de modo a articular uma nova proposta de reconfiguração da identidade nacional como as novas referências identitárias.

No que tange à problematização da função do ensino de História na construção da identidade nacional, vinculado à ocorrência de uma crise de identidades no atual contexto, Gabriel (2005) aponta que

(...) desenvolver o espírito patriótico, o civismo, construir a memória nacional ou recuperar memórias esquecidas são objetivos que permeiam e tensionam o ensino de história a despeito das concepções históricas sobre as quais se baseiam. Apesar de o Estado nacional não poder ser mais considerado como o principal e único fator dos destinos dos povos e de ser necessário reconhecer o enfraquecimento dos laços de lealdade a uma cultura nacional – vista como homogênea e estável -, a ‘possibilidade de um ensino de História totalmente liberado do esquema nacional’ (Colliot-Thélène. 1997, p. 51) parece-me dificilmente concebível (e muito menos desejável). (GABRIEL, 2005, p. 45).

A questão do regionalismo e do ensino de História tem sido privilegiada como um dos pontos aglutinadores na reconfiguração da identidade nacional, como bem situa os objetivos desse trabalho no caso do MERCOSUL no que se refere à promoção de uma identidade regional. O desafio proposto é dar conta de uma História regional que viabilize, juntamente com a História nacional, os caminhos para a construção de um sentimento de pertença a um espaço para além do nacional. Trata-se de atender as bases políticas que sustentam a finalidade do MERCOSUL no contexto da globalização, propiciando um novo sentido de identidade nacional entre os países do MERCOSUL articulado à construção de uma identidade latino-americana como fortalecimento político-econômico no cenário mundial, a partir da aproximação dessas nações. Entretanto, como procurarei desenvolver ao longo de minha dissertação, essa proposta suscitou divergências de diversas ordens, as quais complexificam e dificultam uma posição consensual em torno do sentido de identidade nacional e /ou latino-americana

que pudesse orientar a produção de um currículo de História no qual uma perspectiva regional pudesse ser incorporada.

Não é, por acaso, que a inserção da História regional no Ensino de História no Brasil prevaleceu na escala espacial do regional interno (subnacional). O ensino de História local/regional esteve, por muito tempo, atrelado aos estudos memorialistas, pautados na história tradicional, assim caracterizado nas narrativas dos feitos de figuras ilustres da localidade ou região correspondente ao estudo. Atualmente, essa abordagem de ensino de História local/regional tem sido alvo de várias críticas que procuram defender a importância de se trabalhar com a história da localidade ou região, contribuindo para a construção de uma identidade local ou regional pelos alunos, na medida em que permitiria aos mesmos se reconhecerem enquanto sujeitos históricos.

Em contrapartida, o entendimento de que o ensino de História da América no Brasil caracteriza-se como um estudo de História regional de caráter supranacional ainda está longe de ser percebido nas discussões do campo enquanto uma questão também identitária, envolvendo questões que extrapolam a escala territorial da nação. No Brasil, o ensino de História da América foi constituído muito mais por um recorte geopolítico, visando à construção de uma identidade regional entre os brasileiros.

A respeito da situação do ensino de História da América no Brasil no currículo de História da Educação Básica, Bittencourt (1996) sinaliza o seguinte:

Creio haver um consenso de que o estudo das sociedades americanas deve integrar os estudos históricos. O ponto crucial é incorporar as diversas sociedades americanas à problemática brasileira e mundial, articulando as diversas temporalidades e evitando fragmentações ou simples emendas de capítulos em continuidades já ultrapassadas (BITTENCOURT, 1996, p. 209-210)

A História da América não chega a ser nem 10%³⁰ dos conteúdos abordados nos livros de História publicados atualmente no Brasil. Esse fato corrobora na percepção de

³⁰ Não foi feito, nos limites desse estudo, um levantamento mais sistemático que comprove a pouca porcentagem de conteúdos de História da América nos livros didáticos de História publicados no Brasil nos últimos anos. Esse dado teve fundamento nas observações gerais de livros didáticos de História utilizados atualmente, a fim de apenas evidenciar a pouca presença de conteúdos de História da América nos livros, sobretudo, se fomos comparar em relação a um número bem superior aos conteúdos correspondentes à História geral.

uma pouca importância na articulação dos assuntos históricos dos demais países latino-americanos com a História do Brasil, dificultando um olhar mais crítico e reflexivo pelos alunos da condição do Brasil enquanto um país latino-americano.

Com efeito, e reafirmando o que foi discutido acima, o ensino de História regional, em especial, sua inserção no espaço interno do nacional, é destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História por defender uma multiplicidade de identidades, aliadas ao contexto da globalização, conforme se observa nessa passagem do documento:

os estudos históricos desempenham um papel importante, na medida em que contemplam pesquisas e reflexões das representações construídas socialmente e das relações estabelecidas entre indivíduos, os grupos, os povos e o mundo social, em uma época. Nesse sentido, o ensino de História pode fazer escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região, e à sociedade nacional e mundial (BRASIL, SEF, 1998, p 34).

Já a questão do ensino de História no contexto do MERCOSUL interage como um complemento da inserção do regionalismo no ensino de História. Assim, as múltiplas identidades em evidência no atual contexto sócio-cultural instigam o ensino de História a operar com um novo circuito de mobilização de sentidos de nacional.

Nesta primeira parte do capítulo procurei apresentar uma análise de como o ensino de História configurou os projetos de construção de identidade nacional lançados pelo Estado nacional brasileiro até o atual momento, já apontando também as proposições do ensino de História no âmbito do Mercosul Educacional como uma das novas propostas de construção da identidade nacional pelo regional, sustentado por um viés de uma marca identitária que extrapola o espaço nacional.

Na seção a seguir, farei uma discussão mais teórica sustentada no campo do currículo, em que a temática da identidade é um dos terrenos fecundos na compreensão da função política do currículo, bem como na problematização da concepção de identidade que orienta os próprios sentidos de currículo na produção de identidades.

2.2) Contribuições do campo do currículo no debate sobre identidade

Atualmente, a questão da identidade tem sido um dos pontos centrais de discussão na área das ciências sociais. Hall (2005) anuncia a ocorrência de uma crise de identidade, pautada no fenômeno de fragmentação do sujeito moderno. Para o autor, as identidades modernas estão sofrendo um processo de “descentração”, isto é, estão se deslocando, se fragmentando (HALL, 2005, p. 8). Tudo isso é, em boa parte, em decorrência das transformações sociais, políticas e culturais impulsionadas pelo processo de globalização. Diante disso, a noção de identidade nacional, caracterizada por elementos que buscavam garantir uma fixação de sentido para a unificação e estabilidade dos próprios elementos que foram elencados para lhe constituir, condição tão cara para o projeto de modernidade legitimado até então, perde seu foco na sustentação do lugar social do sujeito.

Como bem enfatiza Hall (2005), a globalização situada no contexto da modernidade tardia contribuiu para um novo processo de formação identitária pelos sujeitos, isto é, a identidade enquanto uma ‘celebração móvel’, entendida como a coexistência de possibilidades plurais de processos de identificação que se manifestam e são assumidos de acordo com a posição de sujeito ocupada em diferentes circunstâncias.

Assim, ao se referir a ‘crise de identidades’, o autor chama atenção para o fato de que a globalização e suas transformações, como por exemplo, as novas combinações de espaço-tempo³¹ percebidas como representações sociais, acabam interferindo na formação de identidades. Em decorrência disso, o processo de globalização é responsável pelo deslocamento da identidade cultural nacional para o aparecimento de novas identidades híbridas.

As discussões assentadas na teoria crítica de currículo destacam a forma como este interfere na construção de identidades, repercutindo na formação de indivíduos e o

³¹ De acordo com Hall (2005), tendo por base os estudos de David Harvey, as novas combinações espaço-tempo têm como principais características o fato de que a aceleração dos processos globais faz surgir a sensação de que o mundo é menor e as distâncias curtas, em que um evento que ocorre em um determinado lugar tem repercussões imediatas “sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância” (p. 69). Com isso, há uma compressão de espaço-tempo na contemporaneidade, em que esses horizontes espaciais e temporais se encurtam e ganham novos sentidos na vida social.

modo como esses são direcionados a atuar na sociedade e percebê-la. Silva (1995) afirma que o currículo produz identidades individuais e sociais, por intermédio das narrativas construídas que permeiam os vários contextos de sua inserção que, por sua vez, são orientadas pelas visões de mundo ali representadas, culminando na afirmação de posições de sujeitos e de lugares sociais.

Assim, a análise da interface currículo-identidade será pertinente no desenvolvimento dessa pesquisa ao possibilitar a apreensão das apropriações que orientam os enquadramentos de lugares sociais de indivíduos e grupos em um contexto social, a partir das relações de poder travadas ao longo do processo histórico, bem como apontar para o potencial analítico do currículo percebido como “espaço de significação” onde os processos de identificação disputam e fixam sentidos de identidade nacional, regional e local.

Em virtude das transformações que o processo de globalização na atualidade vem ocasionando, Moreira (2006), ao problematizar a questão a acerca da temática da identidade no campo do currículo, aponta ser possível observar uma redefinição dos discursos sobre identidade:

Concebem-se, então, as identidades pessoais como descentradas, fragmentadas, instáveis, imutáveis, contraditórias, relacionadas e definidas tanto pela pertença a determinados grupos como pelas diferenças que distinguem uns grupos de outros (Moreira e Macedo, 2002). Em outras palavras, analisam-se as identidades como complexamente conformadas por distintas dinâmicas da vida social (nacional, religiosa, linguística, étnica, racial, de gênero, regional, local), nas quais se atrim movimentos de fechamento, hibridação, homogeneização. (MOREIRA, 2006, p. 12 e 13).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a construção da identidade nacional foi um dos “baluartes” da modernidade, ao se pautar nas representações das narrativas das nações e invenção das tradições como mecanismos de consolidação dos Estados Nacionais emergentes a partir do século XIX. A identidade nacional como marca da modernidade foi produzida a partir da adoção e enquadramento de uma coerência, unidade e centralidade daquelas representações que a constituíam. Ao passo que na modernidade tardia, a identidade nacional perde seu foco e importância como referência identitária dos sujeitos e grupos sociais, ou seja, a identidade nacional está se

deslocando com o fortalecimento de outras identidades silenciadas ou relegadas até então e esse deslocamento passa a servir como estratégia de politização e afirmação do direito a diferença.

A partir desse quadro atual da questão da identidade, a discussão sobre a temática da identidade no campo do currículo orienta-se, primeiramente, pela problematização de duas abordagens distintas de identidade: a concepção essencialista e a concepção construcionista (ou não essencialista) de identidade.

A concepção essencialista de identidade caracteriza-se pela defesa da existência de elementos genuínos e verdadeiros que seriam compartilhados, servindo assim como sustentação da identidade de um grupo, e pela ideia de haver uma “origem” comum cujos elementos caracterizadores dessa identidade permaneceriam imutáveis ao longo do tempo. Com isso, compreende-se que a concepção essencialista de identidade está assentada no estabelecimento de um sentido fixo, cristalizado de identidade e pautado na noção de raízes, substanciadas pela suposta existência de uma essência, de algo “natural”, que foge, escapa às relações sociais, ao jogo da linguagem.

A noção de identidade nacional apoiou-se nessa concepção, como própria estrutura de legitimação do projeto de modernidade, em que os Estados Nacionais foram os principais forjadores desse modelo. Os mitos fundadores, as tradições inventadas são alguns dos elementos que constituíram a proposta de fixação de sentidos de identidade, que, por sua vez, garantiram, em boa medida, a estabilidade dos interesses político-ideológicos dos Estados Nacionais. No entanto, a perspectiva essencialista de identidade não se resume apenas à identidade nacional: ela também pode estar presente na afirmação de outras manifestações identitárias, como as de grupos étnicos, religiosos, sexuais, fundamentando suas reivindicações a partir da pregação de um essencialismo cultural, o qual procura colocar em evidência uma origem, uma essência daquele grupo.

A concepção construcionista de identidade vem de encontro à concepção essencialista, sobretudo, por reconhecer que os processos de identificação são produzidos, em meio ao jogo da linguagem. Isso implica dizer serem as identidades formadas e representadas também por relações de poder, aspecto inerente à vida social.

Em relação à associação das relações de poder na formação de identidades, (WOODWARD, 2008) enfatiza que

pode-se levantar questões sobre o poder da representação e sobre como e por que alguns significados são preferidos relativamente a outros. Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade [...]. Somos constrangidos, entretanto, não apenas pela gama de possibilidades que a cultura oferece, isto é, pela variedade de representações simbólicas, mas também pelas relações de poder. (WOODWARD, 2008, p.18-19).

A compreensão da formação de identidades sociais passa necessariamente pela questão da diferença, ou melhor, pelo processo de diferenciação (SILVA, 2008). Ou seja, a produção de identidades produz a diferença. Como destaca Silva (2008, p. 75), a afirmação ‘sou brasileira’ significa dizer que não sou italiana, mexicana, etc. Esse mecanismo, na afirmação de uma coisa e a negação de outra ao mesmo tempo, passa pela questão da linguagem, pois a língua é um sistema de diferenciação, através dos signos que são criados para gerar o significado das coisas deste mundo.

Silva (2008) enfatiza que identidade e diferença só podem ser compreendidas a partir dos sistemas de significação, conferindo a elas assim um sentido. Entretanto, a linguagem está baseada em uma estrutura instável e isso repercute nos sistemas de significação, na fluidez dos sentidos empregados aos signos. A instabilidade da estrutura da linguagem é compreendida da seguinte forma: o signo por ser um sinal, uma marca, um traço que ao substituir uma outra coisa, “carrega sempre não apenas o traço daquilo que ele substituiu, mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, precisamente da diferença” (SILVA, 2008, p.79).

No que diz respeito propriamente à compreensão da relação da linguagem com a produção da identidade e da diferença, torna-se mais fácil quando se constata que as características da linguagem, tais como sua instabilidade e indeterminação, interferem na definição da identidade e diferença, por serem definidas através de sistemas de significação.

A identidade ‘ser brasileiro’ não pode [...] ser compreendida fora do processo de produção simbólica e discursiva, em que ser ‘brasileiro’

não tem nenhum referente natural ou fixo, não é um absoluto que exista anteriormente à linguagem e fora dela. Ela só tem sentido em relação com uma cadeia de significação formada por outras identidades nacionais que, por sua vez, tampouco são fixas, naturais ou predeterminadas. Em suma, a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto à linguagem da qual dependem. (SILVA, 2008, p. 80).

Deste modo, a linguagem enquadra-se como elemento-chave da identidade e da diferença por intermédio da produção discursiva e simbólica, marcada por relações de poder. Por isso, a estreita vinculação de identidade e diferença com as relações de poder. O que se procura estabelecer nas disputas de sentidos na afirmação da identidade são recursos simbólicos e materiais que passam a se referir a uma sociedade. Sendo assim, o processo de diferenciação é conduzido por sistema de classificação, a partir de uma categorização pautada em oposições binárias, em que essa classificação institui privilégios, características positivas a um grupo em detrimento de outro(s).

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios*. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la [...] em ao menos em dois grupos opostos – nós/eles [...] eu/outro [...]. Os sistemas de classificação dão ordem à vida social, sendo afirmados nas falas e nos rituais. [...] A marcação da diferença é, assim, o componente-chave em qualquer sistema de classificação. (grifos da autora) (WOODWARD, 2008, p. 39-40).

Posto isso, a concepção construcionista de identidade incorpora as discussões das teorizações do discurso, procurando desvelar no campo da discursividade as atribuições de sentidos de identidade em meio às lutas das representações, que constituem e são constituídas por um sistema de significação.

A inserção da temática da identidade no campo do currículo torna-se importante no desenvolvimento de nosso estudo, sobretudo por este campo se apropriar das discussões sobre conhecimento, cultura e poder, visto que esses aspectos envolvem a compreensão de currículo como produção social. Como já foi destacado anteriormente,

a produção da identidade e da diferença se inserem nas relações de poder, estabelecendo assim posições de sujeito. Logo, tornam-se nítidas as relações entre currículo, poder e identidades, compreendendo que o currículo também se orienta na produção de sujeitos particulares. Se o currículo produz identidades, basta entender de que modo isso é feito. Quanto a isso, Silva (1995) salienta que

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não são [...]. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (SILVA, 1995, p. 194).

Portanto, as narrativas contidas no currículo, distribuídas nas disciplinas escolares, instituem o processo de produção de identidades e de sujeitos. O modo como os grupos sociais são representados e por quem são representados revela todo o contexto de legitimação e inclusão ou de deslegitimação e exclusão de um grupo e de outro. Ao serem entendidas como produção de significados pelo discurso, as representações correspondem as marcas de poder que circulam nas relações sociais e entendendo o currículo enquanto uma “arena em que estão em luta visões de mundo e se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo” (COSTA, 1998, p. 41).

Moreira (2006) aponta certo predomínio da preocupação sobre a questão da identidade nas propostas curriculares atuais. Certamente, a reflexão e reorientação sobre o entendimento de identidade nacional têm sido um dos pontos centrais que permeiam a discussão sobre identidade nos currículos oficiais, principalmente nos currículos de

História. Essa preocupação está presente no artigo de Gabriel (2005)³², o qual parte da problematização do conceito de identidade nacional e da necessidade de ressignificá-lo, orientando-se o(a) autor(a) na discussão especialmente no âmbito do ensino de História na atualidade.

A noção de identidade nacional, que prevaleceu com considerável eficiência em seu arcabouço simbólico, perde seu lugar a partir desse momento, pelos impulsos de mudanças em seu sentido, em razão da não sustentação de suas bases diante do atual quadro sócio-cultural. Há uma crise de identidade. Então, como resolver essa crise? A problematização da idéia de homogeneização e a incorporação do hibridismo cultural como uma de suas marcas podem ser um dos caminhos, principalmente na perspectiva de redirecionar seu papel na formação de cidadãos. De acordo com Moreira (2006),

a identidade nacional deve, assim, ser inclusiva e informada por uma pluralização democrática de identidades culturais, resistindo-se aos impulsos de assimilação próprios de grupos e povos hegemônicos. Deve, em síntese, corresponder a uma perspectiva de inclusão, sensível aos direitos humanos, à tolerância e à democracia. (MOREIRA, 2006, p. 16).

O currículo de História pela tradição que carrega na afirmação de uma identidade nacional, conforme foi discutido anteriormente, não fica de fora das tensões que buscam dar legitimação à própria ideia de identidade nacional, a qual está sendo posta em xeque na atualidade. Essas tensões se inserem em uma rede complexa de produção de significados de identidade nacional. No caso do MERCOSUL Educacional, objeto de reflexão deste estudo, a defesa da construção de uma identidade regional, tendo o ensino de História como fio condutor dessa proposta, é aqui considerada como um terreno fértil para a análise dessas tensões inerentes a esse processo.

A intenção de construção de uma identidade regional, por meio de uma reformulação curricular de História, não é, obviamente, uma tarefa fácil de ser conduzida. A fixação de fluxos identitários entre o nacional e o regional induz a produção de um emaranhado de sentidos da própria concepção de identidade social, bem como o enfrentamento das posições simbólicas, numa espécie de disputa pela

³² Refiro-me ao artigo assim intitulado: A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural, de Carmen Teresa Gabriel. Ver referência completa na parte da bibliografia.

supremacia dessas identidades: quem institui quem: a identidade nacional “comanda” a regional ou o contrário? No contexto do MERCOSUL, a identidade regional, de caráter supranacional, é a que parece ser a que vai “controlar” a nacional. Mas isso, não se enquadra unicamente na compreensão de uma seqüência de pertencimento a escalas territoriais: há outros elementos para análise desse projeto os quais estão além de uma mera classificação espacial entre os sentidos de identidade.

Um desses elementos diz respeito ao lugar da identidade étnica de grupos sociais, como negros e povos indígenas que tradicionalmente foram subalternizados na afirmação de uma marca do nacional entre os países do MERCOSUL. Com efeito, no plano interno de cada país, a diversidade cultural ainda é uma questão delicada na construção de uma identidade nacional, principalmente por esta estar arraigada a uma idéia de homogeneização que tende a negar as relações de poder assimétricas ao longo dos respectivos processos históricos. O projeto de construção de uma identidade regional, no contexto do MERCOSUL via ensino de História, também carregará um desequilíbrio de articulação, naquilo que situa a diferença cultural não só entre os países, mas também no cenário interno a esses países. Apesar de esta temática estar presente na construção de uma identidade regional, conforme apontado nos textos produzidos pela comunidade epistêmica do Mercosul Educacional, os quais serão analisados no terceiro capítulo, ela não ocupará um lugar central nos debates da comunidade epistêmica.

A seguir, analisarei as questões levantadas acerca das tensões entre identidade nacional e identidade regional no currículo de História do Brasil, integrando a problemática sustentada pelo caso do MERCOSUL.

2.3) Currículo de História do Brasil e produção de identidade(s): tensões entre o nacional e o regional

Uma ideia que sintetiza o desafio colocado à proposta de reformulação curricular de História no contexto do MERCOSUL está relacionada à organização de narrativas

históricas que produzam uma identidade supranacional. O projeto de construção de uma identidade regional latino-americana³³ pelo ensino de História caracteriza-se justamente na pretensão de criar laços identitários entre os indivíduos dos países que compõem o bloco econômico para além do espaço nacional.

Se, por um lado, essa pretensão não causa dúvidas em relação ao papel do ensino de História, por outro lado, a dificuldade instala-se no momento em que se trata de definir sobre o lugar da identidade regional nesse processo, frente às demais marcas identitárias, em especial à nacional. A questão levantada anteriormente no que diz respeito às tensões dos fluxos identitários entre nacional e regional retrata um quadro mais profundo correspondente à tensão entre universalismo e relativismo a qual tem marcado as discussões no campo do currículo, no Brasil, nessas últimas duas décadas.

No campo das Ciências Sociais, a tensão entre universalismo e relativismo consiste basicamente no entendimento de o universalismo carregar sentidos daquilo que é geral, global; e, em contrapartida, a noção de relativismo agrega aquilo que é particular, local. Todavia, uma análise histórica mais atenta revela que, embora o sentido de universal, induza a ideia do que é compartilhado e pertinente a todos os grupos sociais, ele muitas vezes se materializa em práticas sociais que legitimam os interesses de grupos específicos, como, por exemplo, o caso da cultura ocidental européia, que por intermédio de relações de poder assimétricas ao longo do processo histórico, tem conseguido se estabelecer como portadora da universalidade.

A tensão entre universalismo e relativismo também tem sido um dos principais pontos de discussão enfrentados no campo educacional na contemporaneidade, tendo grandes implicações nas questões curriculares, as quais vêm sendo sustentadas principalmente em torno das questões sobre Multiculturalismo e Educação. Acerca disso, Candau (2008) enfatiza que

A introdução da perspectiva cultural não ocorre, todavia, de forma neutra ou consensual. Ao contrário, ela nos remete a um campo minado de tensões, entre as quais o conflito universal/particular, ou melhor, universalismo/relativismo, que traduz as lutas das diferentes

³³ A questão da identidade regional no contexto do MERCOSUL pode causar questionamentos em relação ao uso termo “identidade regional sul-americana” ou “identidade regional latino-americana”. Esse fato não será aqui discutido. Pelo emprego mais usual do termo identidade latino-americana nas discussões políticas, optou-se pelo uso de “identidade regional latino-americana”.

forças, sociais, políticas e culturais em jogo. Cumpre destacar que o currículo, mais que uma configuração de interesses e experiências particulares, passa a ser percebido como um campo de batalha, onde versões diferentes de autoridade e de história, onde o presente e o futuro lutam para prevalecer (Veiga-Neto, 1995). Pensar hoje o processo de escolarização em geral e a própria noção de currículo, em particular, pressupõe a discussão acerca das possibilidades e modalidades de diálogo que desejamos promover entre os diversos grupos sociais, étnicos e culturais que coexistem num mesmo espaço social de dimensões cada vez mais global (CANDAU, 2008, p. 26-27).

Complementando a problematização sobre currículo, universalismo e relativismo, Candau (2006) assinala, em um artigo anterior, que o ponto central é compreender que toda forma de conhecimento, de expressão cultural deve ser pautada por uma análise crítica dessas realidades. Segundo essa autora, tanto os valores universais, como o relativismo cultural radical – pelo qual todos os valores se equivalem – precisam passar por uma reflexão crítica, de forma a simultaneamente possibilitar a construção de um sentido de comum, historicamente situado e impedir o processo de ‘guetização’ de grupos culturais.

Em decorrência dos aspectos que permeiam a discussão universalismo/relativismo no campo do currículo, um ponto a considerar refere-se ao conhecimento escolar, a partir de sua articulação com cultura e poder. No que diz respeito à análise sobre a articulação entre conhecimento, cultura e poder, a perspectiva pós-crítica de currículo tem sido um aporte teórico importante, em particular as contribuições dos Estudos Culturais e do Pós-estruturalismo presente nos debates do campo do currículo, a partir das quais a *virada lingüística* torna-se uma das referências, sobretudo por possibilitar novos entendimentos acerca da concepção de conhecimento e linguagem, tendo o discurso como elemento central na produção de significados.

Gabriel (2008) ao reconhecer a produção do conhecimento escolar como prática discursiva, aspecto esse sustentado pelas próprias mudanças na leitura de mundo pela virada cultural e no campo da linguagem pela virada lingüística, argumenta o seguinte:

Não me parece difícil reconhecer a centralidade da dimensão discursiva nas práticas escolares, quando entendemos essa dimensão como sendo aquela que, mediante os usos da linguagem, dos discursos, produz sentidos sobre as práticas sociais. No que diz

respeito à produção e a distribuição do conhecimento escolar, [...] me parece mais ainda pertinente, se considerarmos que produzir conhecimento é operar no universo de significados, é atribuir sentidos aos fenômenos naturais e sociais. Nessa perspectiva, a produção do conhecimento escolar poder ser entendida como uma produção de discursos sobre esses diferentes fenômenos, que ocorrem em um contexto específico (GABRIEL, 2008, p. 227).

Assim, torna-se mais fácil perceber como a tensão entre universalismo e relativismo perpassa na construção do currículo, em virtude das disputas e negociações estabelecidas pelas relações de poder na produção do conhecimento escolar.

A seleção dos conteúdos históricos escolares no Brasil e nos demais países ocidentais concentrou-se nos assuntos que correspondiam a História nacional ou naqueles que se remetiam à idéia de construção de uma identidade nacional, como é o caso da predominância do europocentrismo na organização do currículo de História.

Assim, a referência a uma História nacional, no sentido de totalidade, de unidade, tem predominado nos currículos de História. O que é importante destacar é, em primeiro lugar, que esse fato se deve também a uma tendência no campo historiográfico em produzir conhecimento histórico relacionado à História do Brasil com ênfase nos aspectos macrossociais, deixando em segundo plano, questões relacionadas a uma História regional, fato que se reflete também no ensino de História. Como um dos pontos já discutidos anteriormente, a representação da identidade nacional no Brasil esteve e ainda está, de certa forma, voltada para o mundo europeu.

Em palestra pronunciada no âmbito do V Encontro Estadual de Ensino de História e Ciências Sociais,³⁴ a Prof^a Dr^a Circe Maria Fernandes Bittencourt, ao falar sobre os desafios do Ensino de História na atualidade, destacou a predominância do europocentrismo como referencial identitário na formação de uma ideia de nacionalidade brasileira, em detrimento, por exemplo, da construção de uma identidade regional como se aplica no caso do MERCOSUL. Como exemplo, foi citado a presença em quase todos os livros didáticos de História do Brasil do tema “A Expansão Marítima Européia” indicando o papel de marco de nossa História desempenhado por esse evento.

³⁴ Trata-se do encontro realizado em 2006 no Rio de Janeiro, promovido pelo Laboratório do Ensino de História (LEH) da Faculdade de Educação da UFF em parceria com o Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do Colégio Pedro II.

A questão, que se coloca, é a da ausência, entre nós, de uma fixação de sentido de “identidade regional” ou “latino-americana”. A história dos povos que habitaram esse lugar (o qual posteriormente veio a se chamar Brasil), bem como a participação dos grupos indígenas na formação do Brasil, foi apagada dos currículos ou então simplificada, principalmente na forma de estereótipos. Nos últimos anos, alguns livros didáticos de História vêm incluindo a temática da História e Cultura dos povos nativos, buscando assim redefinir os valores identitários. Contudo, incluí-la não significa necessariamente o seu reconhecimento como um dos elementos da própria identidade brasileira. Com a aprovação da Lei 11. 645/2008, substituindo a lei 10639/2003 e alterando a LDB, a qual, além da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, incorpora a História e Cultura dos povos indígenas nas escolas brasileiras, de modo a instituir um novo horizonte a ser considerado nos debates identitários contemporâneos.

Além disso, cabe ressaltar que em vários aspectos políticos e sociais aquilo que se julgou ser referente à História do Brasil, tratava-se muito mais de um contexto histórico específico da região sudeste, principalmente pelo motivo de a antiga capital do Brasil – o Rio de Janeiro – ser numa cidade dessa região do país por muitos anos, o que gerou certa exclusividade na seleção de determinados fatos e processos históricos ocorridos nessa região, uma vez que eram considerados como nacionais, em detrimento de fatos e processos históricos de outras regiões do país para fazerem parte da configuração da História nacional.

De modo geral, os debates em torno da importância de um ensino de História local/regional³⁵ fundamentam-se na compreensão de o espaço local/regional, enquanto um produto social, fruto das ações humanas, ser carregado de historicidade, logo, é visto também como um espaço que constitui identidades sociais.

Sobre esse aspecto, Bittencourt (2004b) destaca que

A história regional passou a ser valorizada em virtude da possibilidade de fornecimento de explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional, uma vez que a historiografia nacional ressalta as semelhanças, enquanto a regional trata das

³⁵ Utilizo nesse momento a definição História local/regional no intuito de referir as relações histórico-culturais em escalas espaciais no interior de um espaço maior, dado como nacional, que também se articulam com a História nacional.

diferenças e da multiplicidade. A História regional proporciona, na dimensão do estudo do singular, um aprofundamento do conhecimento sobre a História nacional, ao estabelecer relações entre as situações históricas diversas que constituem a nação (BITTENCOURT, 2004b, p. 161).

A história regional, referenciada até então, está situada dentro de uma nação (uma parte de um todo). Em se tratando especificamente do Ensino de História no MERCOSUL, a tensão entre universalismo e relativismo se aloca na tensão entre identidade nacional/regional, pois, se antes da criação do MERCOSUL a identidade nacional tinha um peso universalista, no contexto desse mesmo bloco econômico, quem assume esse posto de universal é a identidade regional, ou seja, o regional torna-se o elo, aspecto bastante comum, devendo ser compartilhado pelos países que compõem esse bloco.

Diante desse quadro, assentada nas discussões promovidas no campo do currículo, observa-se que a tensão entre universalismo e relativismo está pautada numa dimensão política (SILVA, 2000b), sendo que aquilo pelo qual se luta é a posição de universal, ou melhor, o que se presume como mais importante é aquilo validado como universal, mas que, pelas relações de poder assimétricas entre os grupos sociais, na verdade, constitui a legitimação de um particularismo de um determinado grupo.

A História regional nesse contexto, ao contrário do que é afirmado na citação de Bittencourt (2004b), não enfatizaria as especificidades e sim as semelhanças histórico-culturais das nações do MERCOSUL. A mudança de posicionamento – isto é, a História regional reivindicando o “status” de universal –, representa a realocação de uma parte de um todo, para a pretensão da unidade das partes (nações sul-americanas). Digo pretensão não só pelo fato de esse projeto de construção de identidade regional estar em curso, mas principalmente pela dificuldade encontrada na mudança dessas posições, as quais deverão ser redefinidas na proposta curricular de História, a partir do deslocamento de escala da fixação de sentidos do nacional para o regional nas definições identitárias.

Sabemos que a pretensão de construção de uma identidade regional no contexto o MERCOSUL corresponde a uma política cultural. Quanto a isso, Achugar (1994) refere-se ao potencial de invenção dessa identidade, a qual se defronta com questões

como homogeneidade e heterogeneidade, pela tensão que se estabelece entre nação e transnacionalização na formulação dessa política cultural em especial:

a identidade é uma personagem que aparece acompanhada de um par de atributos. Por um lado, segura um espelho e por outro carrega um cadinho, uma retorta. Em alguns cenários há variantes: a Identidade não é um personagem único, e todos estão acompanhados de espelhos. Em outros, a Identidade é uma espécie de indivíduo mal passado, detido e congelado em plena metamorfose; neste último cenário, o cadinho não se refere a um passado mas a um processo em andamento. (ACHUGAR, 1994, p.219).

Canclini (2008) também preocupado em problematizar as questões culturais no espaço latino-americano na contemporaneidade, que passaria a reconfigurar o que é ser latino-americano, tendo-se, por conseguinte, uma identidade latino-americana, alega a dificuldade de falar de América Latina como um todo, pelas expressivas diferenças culturais que há entre esses países.

A construção de uma identidade regional no contexto do MERCOSUL como política cultural é, por assim dizer, um caminho tortuoso, em que se concentra uma gama de contrapontos na construção desse imaginário social. Como alega Canclini (2008): *Quem quer ser latino-americano?* Ao se levar em conta que, ao longo do século XIX e XX, sustentava-se com firmeza o reconhecimento de ser um, mexicano, argentino, brasileiro, verifica-se que a América Latina era uma referência mais vaga. Segundo Rivarola (2009), através de pesquisa de opinião de abrangência entre os países membros do MERCOSUL, observa-se que a sociedade civil não está tão interessada pela integração regional. Há interesse maior pela integração econômica e não muito pela integração política e pela livre circulação de pessoas.

La construcción de una Comunidad o Unión Sur o Latinoamericana precisa de la voluntad e interés colectivo por participar activamente en la construcción supraestatal. El reto es pasar de una idea vaga de Nuestra América, a una realidad que los ciudadanos – los hoy miembros de los Estados nacionales y los futuros ciudadanos latinoamericanos de pleno derecho – vivían en todos los ámbitos de su cotidianidad: ‘en casa, en la sociedad civil, en la comunidad local, en la escuela, en la universidad, en el trabajo’ (RIVAROLA, 2009, p. 4).

O fato de não haver tanto interesse da sociedade civil das nações do MERCOSUL, em se mobilizar por uma integração regional, fortalece ainda mais o destaque dado ao ensino de História na busca de reverter essa condição. Por conseguinte, o ensino de História mostra-se como instrumento educativo e social importante nessa transformação social, a fim de formar valores que se façam criar e fortalecer laços identitários com espaço sul-americano, gerando um sentimento de pertencimento a essa região, visto assim como estratégia política para a consolidação do MERCOSUL.

Deste modo, a tensão identidade regional (universalista) e identidade nacional (relativista) presente no contexto do MERCOSUL apóia-se no ensino de história como estratégia política. A seleção de conteúdos históricos escolares seria o fio condutor que passaria assim a orientar uma construção de uma identidade regional no âmbito do MERCOSUL. A grande questão que se coloca é de que forma essa identidade regional, que remete ao sentido de universal, lidará com alguns particularismos de cada nação, sobretudo em relação aos grupos étnicos, ou seja, a incorporação das demais identidades social/cultural que a constitui? Em outras palavras: Como conciliar a pretensão de uma identidade regional supranacional e o enfrentamento inevitável com a questão da diferença cultural, sem reproduzir e reafirmar processos de fixação identitária - internos e externos à escala nacional-subalternizados? E esse risco terá maior ou menor grau de impacto, a partir dos sentidos atribuídos à identidade regional, os quais terão como subsídios, entre outros, a reformulação curricular de História em uma perspectiva regional.

No próximo capítulo, concentrar-me-ei na discussão, a partir da análise dos documentos direcionados à formulação de uma proposta curricular de História regional desenvolvida pelo Mercosul Educacional, evidenciando as estratégias discursivas a respeito das disputas de sentidos quanto à ideia de construção de uma identidade regional. Para tal, recorro aos instrumentos e categorias de análise da Teoria Social do Discurso proposta por Norman Fairclough (2001), que privilegia um caráter de tridimensionalidade do discurso, isto é, a dimensão de texto, dimensão de prática discursiva e a dimensão de prática social, apropriando-se da ideia da interação entre texto e discurso na produção e significação dos processos sociais.

3- SENTIDOS DE IDENTIDADE REGIONAL EM DISPUTA NA POLÍTICA DE CURRÍCULO DO MERCOSUL NO ÂMBITO DA DISCIPLINA HISTÓRIA

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma análise dos documentos produzidos no âmbito do Setor Educacional do Mercosul, tendo como fonte os discursos produzidos pela comunidade epistêmica envolvida nesse cenário supranacional de desenvolvimento de uma política curricular de História, em relação à promoção do ensino dessa disciplina em foco, visando à construção de uma identidade regional. Para tanto, recorrerei às categorias de análise propostas por Norman Fairclough (2001) inseridas na Teoria Social do Discurso, em que o discurso é concebido de forma tridimensional, isto é, nas dimensões de texto, prática discursiva e prática social.

Essa concepção de discurso, que será detalhada logo a seguir, tem como um de seus pontos favoráveis para a análise das formações discursivas, o entendimento de que o discurso é constituído e constitui as estruturas sociais, integrando assim uma relação dialética, o que representa, especificamente no caso da pesquisa em pauta, um potencial para análise e compreensão do jogo de orientações e reorientações na produção de sentidos de identidade regional via ensino de História no contexto do MERCOSUL.

Do mesmo modo, as interlocuções com o campo do currículo, em seus principais aspectos já problematizados nos capítulos anteriores, os quais orientam nossa pesquisa, serão também propícias para análise documental, sobretudo no que se refere a alguns aspectos da relação entre currículo e cultura enquanto prática de significação, procurando evidenciar a proposta de reformulação curricular de História no MERCOSUL, visto que as relações de poder oblíquas que permeiam esse processo inserem a mesma no debate como espaço de produção cultural. (MACEDO, 2006a).

O capítulo foi organizado em três partes. Na primeira, apresento as questões centrais da Teoria Social do Discurso proposta por Fairclough (2001), juntamente com as categorias de análise oferecidas por esse referencial teórico-metodológico que serão privilegiadas na análise documental, justificando assim a viabilidade e a pertinência de

se operar com a mesma, na análise dos documentos do SEM dentro dos propósitos da pesquisa. Na segunda parte, desdobrada em duas seções, apresento, primeiramente, a composição do acervo documental selecionado para análise, levando em consideração o contexto de produção e circulação desses documentos. Na segunda seção, faço uma discussão a respeito da questão da autoria desses textos, com a problematização sobre o conceito de comunidade epistêmica e o perfil da comunidade epistêmica do SEM, evidenciando igualmente os leitores para quem esses textos foram produzidos. Na parte final do capítulo, que também se desdobra em duas seções, concentro meu olhar propriamente na análise documental em relação às formações discursivas, tendo como foco as disputas de sentido de identidade regional pelo Ensino de História no contexto do MERCOSUL que, de acordo com a análise feita, perpassa por dois aspectos: tensões entre identidade regional e nacional e as disputas de memórias internas ao contexto nacional aliadas à construção de uma identidade regional.

3.1) Documentos do SEM como evento discursivo: diálogos com Norman Fairclough

A Teoria Social do Discurso proposta por Fairclough³⁶ (2001) tem como abordagem teórico-metodológica a Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientada (ACD TO). Nessa perspectiva, a linguagem é considerada como uma forma de prática social, tendo o discurso imerso nesse processo, corresponde a um modo de representação e também a um modo de ação no mundo construído sócio-historicamente, pois para o autor,

³⁶ Atualmente professor emérito da Universidade de Lancaster, Norman Fairclough tem estado, desde o início dos anos de 1980, envolvido com a Análise Crítica de Discurso e seu livro *Discurso e Mudança social*, traduzido para o português em 2001, é de todos os seus trabalhos, aquele em que se volta mais especificamente à linguagem oral, para qual a Análise Crítica formulada se pauta na tridimensionalidade dos discursos e na possibilidade de denominá-la como 'Textualmente Orientada' (ACD TO). Percebe-se que esta nomenclatura é abandonada pelo autor nos escritos posteriores, nos quais trabalha com a classificação 'Análise Crítica do Discurso' (ACD), privilegiando, por sua própria concepção textual dos discursos, a análise da linguagem escrita e dos materiais semióticos cada vez mais comprometidos com questões políticas compreendidas pelo viés marxista que carregam as análises explicitadas nos textos produzidos ao longo da última década.

[...] o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Fairclough (2001, p. 91), partindo dessa compreensão de discurso, assinala três efeitos construtivos do discurso, a saber: o discurso contribui para (I) posições de sujeitos ou construção de identidades sociais; (II) construção das relações sociais e (III) construção de sistemas de conhecimento e crença. Atreladas a esses três elementos, três funções de linguagem fazem a correspondência da interação entre discurso e prática social na produção de sentidos: função identitária, função relacional e função ideacional, respectivamente. Apoiando-se nos estudos de Halliday (1978 *apud* FAIRCLOUGH, 2001), este autor inclui outra função da linguagem denominada de textual, caracterizada no modo

[...] como as informações são trazidas ao primeiro plano ou relegadas a um plano secundário, tomadas como dadas ou apresentadas como novas, selecionadas como 'tópico' ou 'tema', e como partes de um texto se ligam a partes precedentes e seguintes do texto, e à situação social 'fora' do texto (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

A tridimensionalidade do discurso defendida por Fairclough (2001), em que o texto está contido em uma prática discursiva que, por sua vez, está contida em uma prática social parte então do entendimento que essas três dimensões devem ser consideradas na análise dos eventos discursivos, enquanto que a dimensão de texto envolve categorias analíticas mais específicas do campo da linguagem, como vocabulário, gramática e coesão, a dimensão de prática discursiva está inserida nos processos de produção, consumo e distribuição do texto, que, por conseguinte, estão relacionados à dimensão de prática social, pelos processos de construção ideológica, concentrados nas orientações do campo econômico, social, político e cultural.

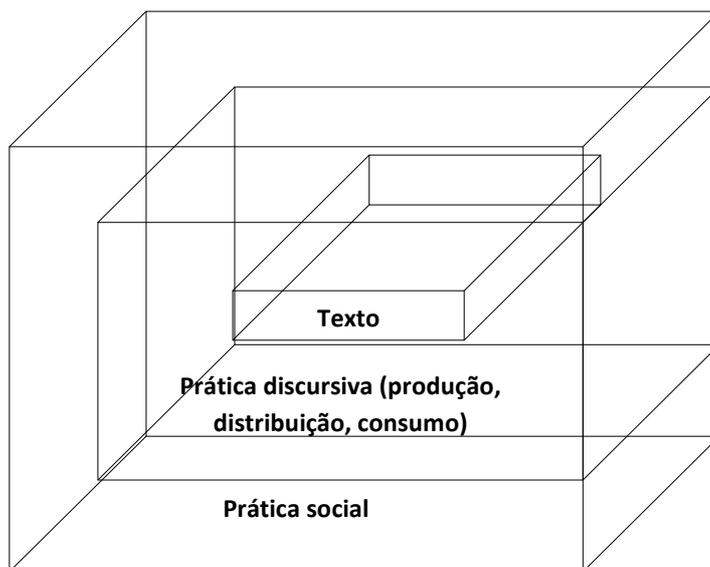


Figura 1: Concepção Tridimensional de Discurso (representação feita pela autora, de acordo com sua compreensão da teoria em questão).

Levando em conta o potencial de análise da Teoria Social do Discurso, a análise dos documentos produzidos pelo SEM procurará considerar a articulação entre as três funções, enfatizando, contudo, os elementos relacionados ao terceiro conjunto (construção de sistemas de conhecimento e crença/ função ideacional), principalmente pela necessidade de compreender de que forma os textos curriculares produzidos pela comunidade epistêmica do Mercosul Educacional envolvida na discussão da política curricular de História articulam o entendimento de identidade social/cultural, nesse caso, a regional. Fica mais clara a escolha dessa ênfase quando se passa a entender que a função ideacional apontada por Fairclough (2001, p. 92) relaciona-se “aos modelos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações”. Em outras palavras, o modelo teórico-metodológico da ACDTO contribuirá para a identificação nas formações discursivas, em foco, dos artifícios e das possíveis estratégias de intervenções na produção de sentido de identidade regional no contexto do MERCOSUL pela mediação da disciplina escolar História, visto que os discursos produzidos procuram legitimar não só a necessidade da construção de uma identidade regional, mas também fixar um sentido de identidade regional.

Diante desse quadro, as categorias de análise oferecidas pela ACDTO, as quais serão privilegiadas nesta pesquisa, são as seguintes: intertextualidade, interdiscursividade, significação de palavras e metáfora. Apresento a seguir a definição de cada uma delas, embora, no decorrer do capítulo, elas terão mais evidência na medida em que as temáticas que percebi como mais recorrentes nos eventos discursivos forem sendo analisadas e aprofundadas em cada uma das duas seções desse capítulo, conforme sugerem os subtítulos: *A invenção do comum: Tensões entre Identidade Regional e Identidade Nacional: e Identidade Regional e disputas de memórias: entre lembranças e esquecimentos.*

A intertextualidade consiste na explicitação de outros textos em um texto. Sendo assim refere-se à composição do texto, ancorada de forma explícita (com o uso de aspas das citações diretas) ou de forma implícita de outros textos. Kristeva (1966, apud FAIRCLOUGH, 2001), que cunhou tal conceito tendo como base os estudos de Bakhtin sobre enunciado, afirma que a intertextualidade associa-se à historicidade a qual é inerente ao texto, em razão da existência de dois movimentos: o texto incorpora e é construído por outros textos do passado e também responde, rearticula ou reelabora textos passados.

Sobre intertextualidade, cabe destacar que

O conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos. Mas essa produtividade na prática não está disponível para as pessoas como um espaço ilimitado para a inovação textual e para os jogos verbais; ela é socialmente limitada e restringida e condicional conforme as relações de poder. (FAIRCLOUGH, 2001, p.135).

Observa-se nisso que a intertextualidade corresponde ao fato de um texto ser sempre fruto de uma interpretação e reinterpretação de outros textos anteriores que, por sua vez, trazem marcas discursivas que se aloca em consonância aos aspectos ideológicos hegemônicos nos contextos onde foram produzidos. Quando se remete ao conceito de intertextualidade, fica mais fácil perceber também a heterogeneidade na composição de textos. Isso significa dizer que a intertextualidade reforça a ideia de existência de uma fonte de ambivalência do texto, revelando assim os diferentes

sentidos que possa existir em um texto, característico das contradições e ambigüidades que permeiam sua composição, atreladas às convenções discursivas que estabeleceram a produção do texto.

A interdiscursividade relaciona-se ao entendimento da produção de um tipo de discurso através da alocação de ordens de discurso já existentes, isto é, compreender que “as ordens de discurso têm primazia sobre os tipos particulares de discursos e que os últimos são constituídos como configurações de elementos diversos de ordens de discursos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 159).

Já o potencial analítico da significação de palavras corresponde à possibilidade de problematizar as ambivalências de sentidos a partir da escolha das palavras feitas pelo produtor do texto, podendo assim se remeter à compreensão dos jogos de interesses mais amplos para atender finalidades específicas próprias de um projeto que visa a ser tornar hegemônico. Da mesma forma, os significados dessas palavras passam pela interpretação dos consumidores dos textos, o que também indica releituras para atribuir sentidos a essas palavras naquilo que o texto está expondo, inserido em uma prática discursiva.

Como afirma Fairclough,

A relação das palavras com os significados é de muitos-para-um e não de um-para-um, em ambas as direções: as palavras têm tipicamente vários significados, e estes são ‘lexicalizados’ tipicamente de várias maneiras [...]. Isso significa que como produtores estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio das palavras, e como intérpretes sempre nos confrontamos com decisões sobre como interpretar as escolhas que os produtores fizeram (que valores atribuir a elas). Essas escolhas e decisões não são de natureza puramente individual: os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 230).

A criação de palavras como categoria analítica, apesar da pouca evidência nos textos analisados, demonstra as estratégias discursivas utilizadas no percurso de se sustentar uma ideia, de pressupor uma inovação, de novos horizontes, de se fazer legítimar um ideal. O uso do termo cidadão “mercosuliano” em algumas passagens dos

textos que compõem os documentos analisados, por exemplo, reforça o fato de se prever um novo olhar para o sucesso da integração regional no contexto do MERCOSUL, ao mesmo tempo, a criação do referido termo, tendo a função de adjetivo, procura impor uma aceitação dos possíveis benefícios que a integração regional proporcionará para a população dos países integrantes desse bloco econômico regional em seus múltiplos aspectos.

A metáfora contribui na compreensão dos processos que se formalizam nas práticas discursivas por intermédio das visões de mundo representadas. Ou seja, substituir o entendimento de uma coisa por outra de modo mais fácil e compreensível, é um recurso da linguagem como forma de expressar um conceito, um raciocínio que responde a perspectivas que procuram universalizar posicionamentos. Consequentemente, o uso da metáfora favorece para o destaque ou encobrimento de certos aspectos os quais são representados, pois

[...] quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra. As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento crença, de uma forma penetrante e fundamental (FAIRCLOUGH, 2001, p. 241)

3.2) Condições de produção e consumo dos documentos de Ensino de História no âmbito do SEM

Os documentos produzidos pelo Setor Educacional do MERCOSUL referente às propostas de reformulação curricular na área da História devem ser analisados levando em consideração quem são seus autores e para quem esses documentos foram produzidos, procurando compreender, sobretudo em relação ao contexto de produção dos textos, as associações feitas no desenvolvimento da ideia de se promover uma identidade regional por meio do ensino de História, por meio dos discursos produzidos.

Ao defender a dimensão de discurso enquanto prática discursiva, Fairclough (2001) aponta que a produção de texto é caracterizada de forma particular, a partir do contexto social específico no qual esta produção está inserida. Além disso, o autor enfatiza que o conceito de produtor textual é complexo, pois abrange a distinção de três posições, assim apresentadas, tendo por base os estudos de Goffman (1981 apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 107): “entre ‘animador(a)’, a pessoa que realmente realiza os sons ou as marcas no papel; ‘autor(a)’, aquele(a) que reúne as palavras e é responsável pelo texto; e ‘principal’, aquele(a) cuja posição é representada pelas palavras”.

Assim, pode-se afirmar que a produção dos textos que correspondem aos documentos do SEM, quanto à proposta de reformulação curricular de História, apesar de terem autoria explicitada em todos os textos, incorporam outros posicionamentos, ideias que não são exclusivamente daqueles que assinaram o texto. Logo, os discursos produzidos no âmbito do SEM dialogam e reforçam concepções já existentes, formuladas em outros contextos que se recontextualizam em face às justificativas na defesa de se construir uma identidade regional para a consolidação do MERCOSUL enquanto bloco econômico regional.

Os processos de produção e interpretação são socialmente restringidos num sentido duplo. Primeiro, pelos recursos disponíveis dos membros, que são estruturas sociais efetivamente interiorizadas das normas e convenções, como também ordens de discursos e convenções para a produção, a distribuição e o consumo de textos do tipo já referido e que foram constituídos mediante a prática e a luta social passada. Segundo, pela natureza específica da prática social da qual fazem parte, que determina os elementos dos recursos dos membros a que se recorre e como (de maneira normativa, criativa, aquiescente ou opositiva) a eles se recorre (FAIRCLOUGH, 2001, p. 109).

Em relação ao consumo dos textos, há indicações nos documentos analisados que são direcionados a professores da educação básica e a professores universitários para servir como suporte inicial na introdução de um enfoque regional nas aulas de História e Geografia, bem como para ampliar a produção historiográfica e geográfica de perspectiva regional, conforme é afirmado por Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação na época da realização do I Seminário Bienal do Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul, ao dizer que

com a realização desse encontro, oferecer insumos imprescindíveis para que docentes da educação básica dos países participantes possam, de fato, começar a introduzir nas salas de aula um ensino que tenha como pano de fundo o enfoque regional, e para que os docentes e pesquisadores de nossas universidades passem a trabalhar novas linhas de produção historiográfica e geográfica, igualmente fundamentadas no enfoque regional, de forma a redimensionar os três níveis de ensino. (Paulo Renato de Souza. *O Ensino de História e Geografia no contexto do MERCOSUL*, 1997 - Apresentação).

Entretanto, a composição dos textos analisados foi bem mais assentada por uma abordagem textual entre os pares, digo no seio da comunidade epistêmica envolvida, nas discussões dos principais aspectos para o desenvolvimento de uma proposta curricular comum de História e Geografia no contexto do MERCOSUL. Embora, no conjunto de textos publicados no II Seminário Biental, haja uma preocupação com o contexto da prática, por apresentar alguns relatos de experiências em sala de aula em que o ensino de História e de Geografia, de perspectiva regional, fosse privilegiado, o documento não oferece subsídios para a introdução de um enfoque regional, por parte dos professores de História e Geografia da educação básica em suas práticas pedagógicas em um primeiro momento.

Por ainda não ter repercussões maiores no consumo desses textos pelo público direcionado (refiro-me ao fato por ainda não ter concretizado em uma proposta curricular final, que passaria a ser sugerida para adoção nas escolas dos países do MERCOSUL), e principalmente, por não ser nosso objetivo de pesquisa, nossa análise terá como foco o contexto de produção desses textos, problematizando quem são os autores, a partir do debate sobre comunidade epistêmica e como os discursos produzidos por essa comunidade ocasionam disputas de sentidos à construção de uma identidade regional via o ensino de História.

A seguir, será apresentado o acervo documental que faz parte do material de análise da pesquisa e, em seguida, uma discussão sobre o conceito de comunidade epistêmica e o perfil da mesma no âmbito do SEM, como forma de aprofundar as questões relacionadas acima.

3.2.1) O acervo documental

No propósito de desenvolver uma proposta curricular de História e de Geografia de enfoque regional³⁷, O processo negociador do SEM teve início em 1994, quando foi realizada a 1ª reunião de especialistas nas duas áreas. Nesse primeiro encontro, uma das decisões tomadas consistiu na redação de módulos de História que ficou a cargo da Comissão Técnica Nacional Argentina do Mercosul Educacional, a partir das recomendações e materiais sugeridos pelos demais países, em que se reuniram os chamados conteúdos mínimos. No ano seguinte, ocorreu a 2ª reunião, onde já se teria a conclusão da redação desse módulo. Contudo, os módulos de História não foram aprovados.

Segundo Saraiva (1997), a delegação Brasileira teve grande interferência para não aceitação dos módulos. As principais argumentações contrárias à aplicação desse material foram a falta de discussões e debates mais amplos com a sociedade civil, professores e especialistas em cada um dos países na elaboração desse documento curricular, o que acabaria se tornando um material impositivo a ser adotado nas escolas, além do predomínio da abordagem historiográfica nacionalista, dentro da perspectiva argentina contida nesses materiais.

A partir disso, passou a se discutir entre os especialistas um novo encaminhamento para a definição de conteúdos mínimos no processo negociador para a proposta curricular de História no âmbito do MERCOSUL Educacional. Um desses caminhos refere-se à consideração desses conteúdos mínimos como elementos de apoio nas propostas curriculares nacionais, que naquele momento estavam em fase de elaboração nos países do MERCOSUL.

No intuito de facilitar essas novas orientações, em 1995, na ocasião da segunda reunião de especialistas de História e Geografia em Brasília, foi aprovado o documento '*Para uma História e uma Geografia da Integração Regional*', pautado na proposta de

³⁷ No âmbito do SEM, as discussões em torno do desenvolvimento de uma proposta curricular da disciplina História e Geografia de enfoque regional, estão sendo trabalhadas de forma integrada. Nesta pesquisa, a análise documental só privilegiará as questões específicas ao ensino de História.

(...) vincular a dimensão da construção de uma consciência social favorável ao processo de integração por meio do estímulo ao debate da história regional do Prata, do envolvimento dos quatro países em uma matriz histórica que tem muito em comum e da superação dos nacionalismos historiográficos (SARAIVA, 1997, p. 19).

O principal alvo de críticas observadas nesse cenário de desenvolvimento de uma proposta curricular comum de História diz respeito à crítica ao nacionalismo historiográfico que inviabilizaria um ensino de História de perspectiva regional. Com efeito, a organização de uma narrativa histórica, que por ventura se intitulasse como regional, corria o risco de ser atravessada por um viés historiográfico nacionalista, o qual, na melhor das hipóteses, elencaria, nessa concepção, os aspectos que pudessem nomear o significativo regional. Outro receio, é que essa narrativa regional, supranacional fosse produzida a partir do somatório de histórias nacionais, sem nenhum vínculo em comum no que se refere à relação passado-presente dos diferentes países envolvidos ao longo do processo histórico, o que, conseqüentemente, não representaria uma História regional integrada e integradora não dando condição à construção de uma identidade regional.

Para fins de constituição de um *corpus* documental para análise, selecionei o material da publicação do I e do II Seminário Bienal do Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul³⁸, intitulado respectivamente como: *O Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul*, organizado por Marilda Marfam, em ocasião do encontro ocorrido em Brasília em 1997 e do *II Seminário Bienal O Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul*, fruto do encontro ocorrido em Montevideu, em Outubro de 1999³⁹.

Os referidos documentos foram produzidos no final da década de 1990⁴⁰. Nesse mesmo período foram publicadas as Propostas Curriculares de âmbito nacional para os

³⁸ Esses dois materiais correspondem, em relação à reunião de especialistas de Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul, ou melhor, da comunidade epistêmica indicada pelo Setor Educacional do Mercosul, ao 3º e 4º encontros voltados para discussão da temática em questão. Todavia, além de serem os dois materiais que tive acesso, são os que trazem mais informações sistematizadas a respeito da proposta de um Ensino de História e Geografia de perspectiva regional, conforme foi destacado em alguns textos analisados.

³⁹ Em termos de organização dos textos produzidos nesse último seminário bienal, há apenas a assinatura de Ana Luiza Machado como Diretora da Oficina Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e Caribe, na parte de apresentação do documento, que foi publicado com o apoio da UNESCO.

⁴⁰ Uma abordagem interessante, que não será contemplada nessa pesquisa, consiste na comparação entre esses documentos curriculares acerca da problematização da incorporação ou não das escalas territoriais

diferentes níveis da Educação Básica dos países do MERCOSUL, que foram assim denominados: *Contenidos Basicos Comunes para la Educación Basica*, na Argentina (1995), *Parâmetros Curriculares Nacionais*, no Brasil (1997), *Programas del Estudio*, no Paraguai (1995), e no caso do Uruguai, uma proposta de Currículo Experimental foi aprovada a fim de ser aplicada gradativamente para cada etapa da educação básica, conhecida como *Plan Piloto* (1996) (cf. PERES, 2002). No Brasil, a presidência do país estava sob o comando de Fernando Henrique Cardoso, e o então Ministro da Educação e Desporto de seu governo, Paulo Renato de Souza, afirma a necessidade de se construir uma ação cooperativa entre os países do MERCOSUL no que tange aos assuntos educacionais visando à formação ‘não só de uma nova entidade econômica, mas também de uma nova entidade cultural, dotada de visão regional, que concilie as diferenças e que estimule as concordâncias’ (apud PERES, 2002, p. 143)⁴¹.

No capítulo 1 fiz uma breve análise dos planos educacionais do Setor Educacional do MERCOSUL, dando atenção maior de como a questão do ensino de História era referenciada nesses documentos. Esses dados serão considerados juntamente com a análise o que farei dos materiais selecionados, sustentada pela Teoria Social do Discurso. Antes de iniciar o trabalho de análise do discurso propriamente, vejo a necessidade de apresentar, de forma geral, a composição desses materiais no que diz respeito aos conteúdos e abordagens presentes nos textos produzidos pelos participantes.

O 1º material reúne textos na parte geral, além da apresentação do documento pelo Ministro da Educação e Desporto do Brasil, Paulo Renato de Souza e do discurso de abertura de Iara Pardo, como Secretária do Ensino Fundamental do Brasil, duas mesas-redondas intituladas: *História e Geografia no MERCOSUL: trajetória e perspectivas* e *História e Geografia: obstáculos para uma visão regional*, como parte referente ao Ensino de História, uma Mesa-Redonda *Produção historiográfica no*

identitárias, levando em conta que esses documentos foram publicados já no meio dos debates da questão do Mercosul Educacional com a proposta de integração regional.

⁴¹ Não é o nosso propósito de investigação, mas cabe destacar que nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História não há qualquer discussão ou apontamentos da questão do Ensino de História no contexto do MERCOSUL, o que de certa forma causa, no mínimo, um estranhamento, pois se essa proposta curricular nacional foi pensada e aprovada já no contexto da criação do Setor Educacional do MERCOSUL que, desde 1992, com a aprovação do Plano Trienal, vem anunciando o papel da Educação como um dos instrumentos para a consolidação da integração regional e o ensino de História tendo uma função importante nessa proposta, com a mobilização de se construir uma identidade regional, além do fato que, no que concerne ao Brasil, a própria questão identitária foi considerada um dos pontos centrais na estruturação dos PCN de História.

MERCOSUL: abordagens e tendências. Já na parte de Geografia, há a publicação de cinco textos que se concentraram na discussão do tema da Mesa-Redonda: *Produção geográfica no MERCOSUL: abordagens e tendências.*

Na parte final do documento, há uma síntese e recomendações dos grupos de trabalhos, que abrange as discussões das duas disciplinas escolares em questão para uma proposta curricular de perspectiva regional, que se desdobra em três temáticas de atuação dos Grupos de trabalho de História e Geografia (GT 1: *Temas comuns aos países do MERCOSUL no Ensino de História*; GT 2: *Temas comuns aos países do MERCOSUL no Ensino de Geografia* e GT 3: *Livro Didático e as Novas Tecnologias no Ensino de História e Geografia sob uma perspectiva regional*).

Já o 2º material, que constitui o II Seminário Bienal, é composto por textos organizados por temáticas já um pouco mais diferenciadas em relação ao documento anterior. Na parte de História é organizada por textos dentro de três áreas: *Conferências sobre a relação História e Memória na construção de identidades*; *Apresentação de pesquisas sobre Didática da História e Propostas sobre experiências em sala de aula no ensino de História*. Acrescente-se ainda a parte de geografia seguir a mesma lógica, a partir dos seguintes temas: *Conferências sobre Espaço, Território e Lugar*; *Apresentação de pesquisas sobre Didática da Geografia e Propostas sobre experiências em sala de aula no ensino de Geografia*. Ao final do documento, há um relatório contendo o balanço do seminário, sugestões de propostas e as conclusões de cada Grupo de Trabalho de acordo com os temas que foram discutidos.

Comparando os documentos, observa-se que nos textos publicados no 1º Seminário foram produzidos por representantes políticos e profissionais da área das Relações Internacionais (refiro-me a embaixadores, membros do Ministério da Educação dos países do MERCOSUL, professores universitários de Relações Internacionais) e especialistas na área de História e Geografia (Professores Universitários atuando no campo da História e Geografia ou especificamente, atuando no campo do Ensino de História e no Ensino de Geografia). Nesses textos predominam uma abordagem mais opinativa e descritiva dos processos do que algumas experiências históricas entre os países do MERCOSUL que abrange o ensino de História, sem, no entanto, apresentar uma discussão mais problematizadora acerca do Ensino de História no atual contexto sócio-cultural, em que se insere o MERCOSUL (isso principalmente

nos textos produzidos por não especialistas da área de História e Ensino de História), a não ser por outro viés⁴².

Em relação ao 2º material, cabe ressaltar que todos os artigos apresentados foram produzidos por especialistas da área de História/Ensino de História e Geografia/Ensino de Geografia. No que tange a área de História, nesses textos há discussões direcionadas a questões conceituais e teórico-historiográficas, correlacionando as questões dos campos do Currículo e do Ensino de História que, por sua vez, se apropriam das problemáticas específicas a esse último para a construção de uma identidade regional.

3.2.2) A Comunidade Epistêmica

Essa breve comparação entre os dois documentos servirá como ponto inicial na discussão e aprofundamento do conceito de comunidade epistêmica e como a comunidade epistêmica do Setor Educacional do MERCOSUL, em especial, a que atua no âmbito do Ensino de História vem desenvolvendo uma política de currículo tendo como elemento central a ideia de construir uma identidade regional.

Peter Haas (1992 apud DIAS; LÓPEZ, 2006, p. 57) define comunidades epistêmicas como

[...] uma rede de profissionais com especialistas e competências reconhecidas em um domínio particular e com uma autoridade legitimada em termos de conhecimento politicamente relevantes associado àquele domínio ou área de conhecimento'. (HAAS, 1992 apud DIAS; LÓPEZ, 2006, p. 57)

⁴² Essa discussão será feita a seguir, pois parto da hipótese que os profissionais “fora” da área do campo das discussões do campo historiográfico e do campo do Ensino de História tendem a defender um sentido de identidade regional mais essencialista do que o grupo composto por profissionais de áreas disciplinares específicas.

O principal campo de atuação das comunidades epistêmicas diz respeito à promoção de políticas públicas. Assim, as políticas curriculares, por ser também um elemento de política pública, são influenciadas por tais comunidades articuladas em redes de poder nas quais circulam discursos visando à legitimação de um projeto.

Em outras palavras, pode-se afirmar que a atuação de especialistas, formando uma comunidade epistêmica constitui uma relação de conhecimento e poder, havendo disputas de sentidos na aprovação de projetos de políticas públicas. Essas disputas de sentidos nos discursos produzidos pelas políticas curriculares associam-se ao pensamento de regime de verdade anunciada por Foucault (2008), ao estabelecer que certos discursos, por meio da relação de poder, se prevalecem em relação a outros, instituindo-se como 'estatuto de verdade'. As políticas curriculares são, pois, processos de produção cultural, nos quais a ação das comunidades epistêmicas envolve embates que permeiam concepções de conhecimento e de visões de mundo.

É importante ressaltar que as comunidades epistêmicas formam uma rede de especialistas no desenvolvimento de políticas públicas, não exclusivamente de cientistas, diferenciando-se do conceito de comunidade científica, havendo assim a participação de políticos, empresários, administradores, entre outros profissionais, além dos próprios cientistas. Carvalheiro (1999) em seus estudos direcionados à área da saúde, em que faz referência ao papel das comunidades epistêmicas, destaca que esses grupos de profissionais utilizam o conhecimento como instrumento de implementação de políticas públicas, que acaba fortalecendo ainda mais a relação entre saber e poder nesse processo. Para esse autor:

[...] os membros de uma comunidade epistêmica compartilham valores e têm um projeto político fundado nesses valores. Compartilham ainda, maneiras de conhecer, padrões de raciocínio e compromissos com a produção e aplicação do conhecimento". (CARVALHEIRO, 1999, p. 10).

Sobre a estreita relação da atuação das comunidades epistêmicas com a questão saber/poder, Antoniades (2003 apud LOPES, 2006b) enfatiza que

o que distingue as comunidades epistêmicas de outros agentes sociais é o fato de serem constituídas por uma rede de profissionais com

perícia e competência reconhecidas em um domínio particular, ao mesmo tempo que reivindicam uma autoridade política relevante em função do domínio que exercem em sua área específica de conhecimento. (LOPES, 2006b, p. 145).

As discussões sobre comunidades epistêmicas também é ponto de articulação com as idéias defendidas por Ball (1992; 1994 apud Lopes 2004, 2005) a respeito do contexto de influência das políticas de currículo, tendo em vista que a influência desses profissionais na produção de políticas curriculares dos Estados agrega a circulação de idéias no contexto das relações internacionais. Como é apontado por Ball (1998 apud DIAS; LÓPEZ, 2006, p. 57), as comunidades epistêmicas podem ser comparadas como verdadeiros ‘laboratórios políticos’ por influenciarem políticas em outros países.

Diante da discussão geral sobre o papel das comunidades epistêmicas na produção de políticas públicas, incluindo nisso a política curricular, evidencia-se que essas redes de profissionais de diferentes especialidades assentam no propósito de validação de discursos, fazendo-os tornar hegemônicos, em que a certificação do saber torna-se o fio condutor desse processo. As políticas curriculares são permeadas assim, por um ciclo de ações, em que são interpretadas e reinterpretadas em seus múltiplos contextos. O desenvolvimento e a implementação de uma política curricular mobilizam projetos em disputas de tal forma que, na própria dinâmica que envolve esse processo político, seus agentes acabam gerenciando uma espécie de contemplação de pontos em comum, os quais se formalizam numa proposta curricular.

Quanto à comunidade epistêmica envolvida nas discussões do ensino de História no contexto do MERCOSUL, o qual também compartilha um conjunto de ideias e ações, a intenção é compreender de que modo estão sendo anunciados os elementos referentes ao ensino de História de perspectiva regional, isto é, temas, conteúdos e assuntos específicos da História dos países do MERCOSUL, por meio da produção de sentidos de identidade regional.

No capítulo 1, destaquei o perfil da comunidade epistêmica do Mercosul Educacional, alegando ser ela composta por profissionais da área das Relações Internacionais, representantes políticos (embaixadores, representantes de Estado na área da Educação) e especialistas de História e Geografia. Retomo essa questão por pressupor que a peculiaridade do perfil dessa comunidade epistêmica interferirá nas

disputas de sentidos atribuídos à identidade regional, podendo repercutir em qual sentido de identidade será assim estabelecido como pano de fundo para o desenvolvimento de um currículo de História comum aos países do MERCOSUL. Desse modo, esse currículo de História poderá ser conduzido por uma identidade regional de caráter mais ou menos essencialista por exemplo. Ademais, o sentido de identidade regional em disputa na produção discursiva da comunidade epistêmica pode também estar orientado por uma inversão de marcas, ou melhor, de escalas territoriais identitárias, isto é, dos discursos fixadores da marca do nacional, os quais passam a ser substituídos por aqueles fixadores da marca do regional, inversão essa expressa nas tensões entre identidade nacional e identidade regional, latentes nos textos produzidos. Essa tensão é ainda alimentada por discursos em torno da defesa de uma diversidade cultural referente tanto à condição interna de cada país, quanto àquela entre esses países na construção de uma identidade regional supranacional.

A questão em evidência que se coloca em relação ao papel da comunidade epistêmica, diz respeito ao fato de ela ter em mãos a responsabilidade de lançar uma proposta curricular comum de História, consistindo no reordenamento de marcas identitárias que considere ao mesmo tempo a construção de uma identidade regional que não seja oposta ou redutora de uma identidade nacional e que articule a diversidade cultural como elemento identitário na promoção desse sentimento regional. Há, portanto, uma mudança também daquilo que, no discurso historiográfico hegemônico era até então fixado como nacional.

Tendo em vista o desafio acima, será analisado, na última parte do capítulo, o modo como a comunidade epistêmica do SEM desenvolve, a partir das formações discursivas em disputa, o lugar do Ensino de História na reconfiguração da concepção de identidades sociais, tendo como referência as escalas de identidades territoriais.

3.3) Identidade regional latino-americana em disputa: a invenção do comum

A partir da análise dos documentos foi possível perceber quatro fluxos de sentidos fixados nos termos - “consciência histórica”; “nacionalismo historiográfico”; “cidadania” e “integração econômica”, – os quais participam da atribuição de sentidos de identidade regional por meio do Ensino de História no âmbito do Mercosul Educacional que, por sua vez, envolvem dois campos de discussão: um mais específico, de cunho disciplinar, o da História (“consciência histórica” e “nacionalismo historiográfico”) e um outro mais geral, correspondendo ao campo político e econômico (“cidadania” e “integração econômica”).

Em relação ao conceito de cidadania especificamente, cabe ressaltar que seu uso nos textos analisados é caracterizado como modo de dar importância e de legitimar o desenvolvimento da proposta curricular comum de História no contexto do MERCOSUL. Macedo (2008, p. 100) também enfatiza esse aspecto quanto à ênfase na Educação para a cidadania contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais analisados pela autora, afirmando que “a cidadania é ligada a discursos fortemente sedimentados, como forma de garantir legitimidade não apenas à educação para a cidadania, mas à própria política curricular”.

Nessa primeira parte, serão discutidos os enunciados que se associam a alguns desses fluxos quanto aos aspectos que evidenciam as tensões entre identidade regional e identidade nacional na defesa de um ensino de História de perspectiva regional. Já na segunda parte, apoiando-se também em alguns dos eixos apresentados acima, a prática de análise se concentrará na problematização das questões que se remetem à idéia de construção de uma identidade regional pelo ensino de História pautada em disputas de memórias e em invenções de tradições, evidenciando um jogo de lembrança e esquecimento, envolvendo as demandas em torno da questão da diferença cultural interna aos países envolvidos.

3.3.1) A invenção do comum: tensões entre Identidade Regional e Identidade Nacional

*... com o desenvolvimento do Mercosul Educacional, peça-chave no processo de integração regional, preconizando a necessidade de formação de uma **consciência cidadã** que transcenda a nacionalidade e que crie em nossas crianças e adolescentes o **sentimento de cidadãos** que constroem seu espaço- físico, econômico e cultural – dentro de um mundo globalizado e multipolar: o espaço do Mercosul. [...] todos aqueles ligados à produção, à reprodução, ao consumo e à transmissão do conhecimento, paladinos da consolidação do Mercosul, que acreditam e se esforçam pelo **engrandecimento da América Latina, pelos nossos laços de irmandade e pelo desenvolvimento de nossos povos**” (grifo nosso).*

(Paulo Renato de Souza. **O Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul**, 1997, p. 5)⁴³

*...tentar fazer com que a história e a geografia sejam disciplinas formadoras de uma **consciência cidadã** que transcenda a própria nação, de forma que crianças e adolescentes se sintam cidadãos do mundo e **cidadãos de um espaço que se consolida: o Mercosul**. (Iara Prado. **O Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul**, 1997, p. 8).*

É a partir dos trechos acima, que iniciarei a prática de análise. Sendo assim, a primeira questão a ser apontada refere-se a pouca menção da expressão “identidade regional” nos textos, dos quais os trechos acima servem como amostragem. É muito mais freqüente o uso da expressão “integração regional”, bem como a substituição da ideia de construção de uma identidade regional pelo uso da expressão “consciência cidadã” no contexto do MERCOSUL. No entanto, a formação de uma “identidade regional latino-americana” por meio do Ensino de História, mesmo não anunciada explicitamente, é direcionada como medida importante no atual processo de globalização e, é nesse ponto, que se sustentam as argumentações de despertar um sentimento de pertença ao espaço sul-americano, definido como espaço regional do MERCOSUL.

O emprego dessas duas expressões (“consciência cidadã” e “integração regional”) são elementos já destacados no primeiro capítulo, quando apresentei os quadros comparativos em relação aos planos Educacionais aprovados pelo SEM nos assuntos específicos ao ensino de História, que se repetem nos documentos publicados da realização dos dois primeiros seminários bienais de Ensino de História e Geografia.

⁴³ A transcrição de trechos dos documentos analisados será identificada pelo o nome do autor do texto, seguido do título do documento referente, ano da publicação e página.

Desse modo, torna-se importante perceber de que forma as substituições de um termo pelo outro favorecem a legitimação de um propósito de identidade regional pelo ensino de História no contexto do MERCOSUL.

A principal referência que se faz notar nesses fragmentos discursivos diz respeito ao ordenamento do ensino de História no sentido da necessidade do mesmo se articular aos preceitos da globalização econômica, na medida em que uma “*integração econômica, educativa, cultural e social de nossos países torna-se imprescindível para uma sobrevivência melhor em um mundo globalizado e multipolar*” (PRADO, Iara. *O Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul*, 1997, p 7). Assim, se fundamenta a defesa de um ensino de História de enfoque regional, como base da consolidação do MERCOSUL enquanto bloco econômico regional, atuando em várias esferas da sociedade, dentre elas, a educação.

A expressão “consciência cidadã” é significada de forma a fixar a idéia de uma identidade regional, associada às determinações do mundo globalizado, no qual encontra-se o MERCOSUL na condição de bloco econômico, visando sua consolidação no cenário mundial pela integração regional entre os países integrantes. Do mesmo modo, os termos “integração regional” (unir-se, juntar-se; sem que necessariamente isso envolva a formação de valores identitários, de pertencimento comum) e “identidade regional” (que envolve necessariamente a formação de valores, de processos identitários, isto é, que acolhe aquilo que é denominado como comum, que deve ser compartilhado) se confundem, sendo empregados para reforçar a afirmação de um ensino de História voltado para o enfoque regional, de forma indiscriminada, dando margem à ambivalência de sentidos. As escolhas das expressões, ora ‘consciência cidadã’, ora ‘integração regional’, ora ‘identidade regional’, reforçam ainda mais a compreensão do jogo de linguagem constituinte das determinações ideológicas do MERCOSUL na legitimação da integração regional como proposta política e econômica.

Na seguinte passagem, é possível evidenciar essa tensão. Nota-se que o termo “identidade” foi utilizado para fixar o sentido de “integração econômica”.

Espaço que transcende a esfera do mercado e dos interesses econômicos e que, no contexto do Mercosul, deve ser o lugar em que

toda sociedade pode interagir em busca de sua identidade”. [...] devemos estar desencadeando um processo que deve atingir todos os países do Mercosul, e que a transmissão aos alunos dessa nova percepção da realidade em que vivemos é o ponto de partida fundamental para a formação de uma identidade regional. (grifo nosso).

(Iara Prado. **O Ensino de História e geografia no contexto do Mercosul**, 1997, pp: 7-9)

Além disso, a utilização da expressão “busca de sua identidade”, tende a operar com uma concepção de identidade essencialista pressupondo a existência de uma identidade [regional], que precisa ser encontrada, indicando que ela está em algum lugar, adormecida, ocultada, possivelmente pelas experiências históricas anteriores dos países envolvidos. Ao passo que a afirmação de que o MERCOSUL corresponde a uma nova realidade social, exigindo, portanto, a “formação de uma identidade regional”, tem como ponto central, a construção de algo que, por não existir, torna-se importante para os propósitos do regionalismo no contexto da globalização.

Na luta pela consolidação dos interesses que giram em torno de uma integração regional, a identidade regional ora se apresenta como algo *a priori*, ora como elemento a se construir. Essas tensões e ambivalências são pistas para a compreensão de como o sentido de identidade social/cultural, neste caso, a regional, tem sido mobilizado no interior das discussões da proposta de reformulação curricular de História, indicando igualmente os conflitos que permeiam a definição de qual deve ser um currículo de história no contexto do MERCOSUL. Um currículo que permita afinal, construir uma nova identidade ou desvelar uma identidade apenas adormecida?

A significação de palavras como categoria analítica contribui igualmente para a compreensão do emprego da expressão “consciência cidadã”, que aparece no Plano Trienal de Educação que, por sua vez, é também incorporada nos documentos específicos do Ensino de História. O uso dessa expressão pode ser entendido como uma estratégia na operação de sentidos de identidade regional, sendo assim, um recurso retórico, em que é possível interpretar as ambivalências a partir das quais o ensino de História pode se caracterizar no atendimento de formação de uma identidade regional. Com efeito, no entendimento da necessidade da “*promoção de uma consciência cidadã favorável ao processo de integração regional*” (Plano do SEM, 2006-2010) se induz a

incorporação de uma medida de ajuste ao papel do ensino de História o qual valorize o lugar do MERCOSUL na condição de bloco econômico regional.

Desse modo, o sentido de identidade regional atrelado ao ensino de História é caracterizado por um pensamento de cidadania muito mais fortalecido por questões econômicas do que por questões culturais, apesar da questão cultural aparecer como pano de fundo na definição dos planos educacionais do SEM, servindo como alegação da construção de uma identidade regional, (fortalecer os laços culturais, por exemplo). Essas ambivalências de sentidos só reforçam ainda mais a complexidade de se organizar um currículo de História que será orientado no forjamento de uma identidade social a fim de atender a interesses econômicos, em um quadro sócio-cultural existente (refiro-me ao imaginário social entre os países do MERCOSUL no qual prevalece um olhar de estranhamento entre os mesmos) no qual se encontra certa resistência em fortalecer ou reconhecer os laços culturais possíveis de serem referenciados.

Nas estratégias discursivas mobilizadas nos documentos analisados esse forjamento de uma identidade latino-americana também lança mão de outros recursos, os quais vão para além de uma associação semântica com o termo integração econômica em sintonia com os interesses de grupos específicos no cenário político do contexto da globalização. Um exemplo disso é a reatualização de discursos de outros momentos históricos, identificada pela presença de certas marcas discursivas bem próximas da presente no que ficou conhecido como boliviarismo⁴⁴. A referência, por exemplo, ao ideal de uma “América Latina unida” é apresentada, mais de uma vez nos documentos. Na parte final do artigo apresentado no I Seminário Bienal, o texto, assume uma espécie de “campanha” para um ensino de História e Geografia aliado à consolidação do MERCOSUL, tocando de forma veemente na tensão entre identidade regional e identidade nacional:

*[...] comecemos por refletir em conjunto para **remodelar** o ensino da história e da geografia. Temos que ensinar de uma outra maneira, porque as circunstâncias atuais são outras, bem como a finalidade do ensino destes saberes também é outra. **Já não se trata apenas de formar os cidadãos nacionais de cada Estado, trata-se agora de***

⁴⁴ Relaciona-se ao pensamento de Simón Bolívar (1783-1830) quanto à proposta de uma integração latino-americana.

*formar o cidadão inserido na globalização, que seja capaz de manusear e integrar simultaneamente diversas dimensões espaciais e temporais; um homem que possua competência para movimentar-se, conhecer e participar ao mesmo tempo, na sua localidade, no seu país e na sua região, e que tenha a suficiente consciência sobre o tempo social e individual, para poder captar as diferentes oportunidades que se lhe apresentam em cada âmbito. Aproveitamos a presença de geógrafos e historiadores que já estão trabalhando com novos horizontes, gerando perguntas e produzindo **respostas, pensando e sonhando, mais uma vez, com uma América Latina unida** (grifo nosso).*

(Adela Pereyra. **O Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul**, 1997, p. 24)

Operando com a interdiscursividade como categoria analítica, verificam-se, na passagem acima apresentada, as junções que se fazem em relação à defesa de um ensino de História de perspectiva regional como estratégia política de consolidação do MERCOSUL que, de forma articulada, tentam resgatar uma visão de sonho antigo da América latina unida, buscando assim dar maior legitimação a esse intento.

A tensão entre identidade regional e identidade nacional envolve diretamente à questão da remodelagem da função do ensino de História, relacionada às diferentes “escalas identitárias”. Isso significa contribuir na formação de um cidadão que ao mesmo tempo se reconheça enquanto cidadão em sua localidade/região (interna a do Estado Nacional em que vive), cidadão nacional e cidadão regional (para além do espaço nacional). Essas mudanças forçam uma redefinição na associação de ensino de História e formação de identidade, mudanças essas que sempre tiveram como marca a identidade nacional, pautada por um discurso historiográfico tradicional, ainda tendencialmente hegemônico, no próprio contexto do MERCOSUL. O que se espera é a construção de outras identidades que têm como referência escalas identitárias territoriais que não fiquem limitadas ao espaço nacional, sem, no entanto, abrir mão dessa última.

Do mesmo modo que as contribuições do campo da História para a reflexão sobre integração/identidade regional no contexto do MERCOSUL foram incorporadas nos encontros dos seminários pela comunidade epistêmica envolvida no desenvolvimento de uma proposta curricular de História comum, os empecilhos para a viabilidade da construção desse processo identitário também se valeram dos discursos

produzidos nesse mesmo campo, tendo no nacionalismo historiográfico o principal elemento apontado.

Articulado a esse discurso nacionalista somam-se, a crítica à História positivista com seu enfoque bélico-político, o europocentrismo e a herança do Tratado de Tordesilhas anunciados igualmente como aspectos prejudiciais à construção de uma identidade regional pelo ensino de História no contexto do MERCOSUL. Destaco a seguir algumas passagens de um texto apresentado no I Seminário, para, e depois, analisá-las no que diz respeito às tensões ali referenciadas e aos contrapontos também observados.

A América Latina é uma região atomizada, dividida, desintegrada e sua historiografia e geografia refletem esta enorme carência de identidade comum e de um projeto político unitário. Predominam na nossa região as histórias nacionais; cada país visualiza-se a si mesmo como uma ilha, ignorando seus vizinhos ou, em alguns casos, onde houve conflitos fronteiriços, até satanizando-os.

[...]

*Certamente não podemos narrar nossa história sem fazer referência às guerras e aos conflitos fronteiriços. Mas há um excesso de ênfase nos conflitos na historiografia das relações entre os Estados latino-americanos [...] De fato, a integração, como categoria de análise histórica, não parece como prioridade na confrontação e no desenvolvimento de nossas nações, ainda que hoje seja percebida **como uma necessidade para os países da região num contexto de acirrada concorrência global.***

(Heraldo Munoz. **O Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul**, 1997, p. 29;31-35)

Um primeiro ponto a considerar é a forma em que está sendo generalizada a integração regional como interesse de todos, como é apontado logo no final do trecho acima, induzindo uma suposta aprovação unânime desse acordo econômico pela sociedade civil. A criação do MERCOSUL está assentada em interesses econômicos e o papel do ensino de História nesse contexto mistura-se a esses interesses, no aspecto que considere a integração regional “como uma necessidade para os países da região num contexto de acirrada concorrência global”.

E continua

*Por outra parte, observa-se uma primazia da história nacional, com referenciais marginais aos países vizinhos da região. Mas, nem se quer as histórias estritamente nacionais podem ser adequadamente explicadas sem transcender as fronteiras oficiais. Existe, portanto, uma história que deve ser submetida à revisão com critério científico e crítico. **Tanto uma história particular dos países como a história comum da região precisam ser valorizadas.** A integração não implica ameaças às identidades nacionais. Unidade na diversidade é um objetivo razoável neste sentido.*

[...]

*Um dos obstáculos mais formidáveis para o sucesso da integração regional, e de maneira especial, para o processo integrador do Mercosul, é a herança do Tratado de Tordesilhas de 1494, assinado entre Portugal e Espanha, que traçou os limites coloniais das duas potências nas Américas. [...]. **Precisamos agora vencer a herança ruim de Tordesilhas.** O Mercosul é um grande avanço nesse sentido. Não só o comércio entre os quatro parceiros do bloco[...] , mas as tradicionais hipóteses de conflitos entre Argentina e o Brasil mudaram.*

[...]

*Nesse sentido, e voltando ao tema da separação entre os latino-americanos de origem portuguesa e espanhola, a realização de sucessivas Cúpulas ibero-americanas de Chefes de Estado e de Governo tem ajudado a superar **a síndrome de Tordesilhas, fortalecendo a identidade comum e a integração entre os membros da denominada ‘Comunidade Ibero-americana’.** [...]*

*Finalmente, este encontro patrocinado pelo Ministério da Educação é um importante **passo na direção da integração das nossas histórias nacionais, para reencontrarmo-nos com uma história comum esquecida** e para relatar a nova história que os nossos povos hoje constroem e anseiam tornar cada vez mais uma firme realidade.*

(Heraldo Munoz. **O Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul**, 1997, p. 29;31-35 (grifos da autora).

Esse fragmento longo foi necessário, a título de exemplo, para mostrar como vem sendo construída a argumentação em prol da fixação de um sentido de identidade regional latino-americana nesse contexto discursivo específico. No primeiro momento percebe-se a ênfase no papel nocivo da História nacional dos países do MERCOSUL, na medida em que nos discursos nacionalistas historiográficos tender-se-ia a não estabelecer aproximações entre as respectivas narrativas nacionais, colocando em evidência os conflitos territoriais ocorridos entre alguns dos países do MERCOSUL.

Essas histórias nacionais são apontadas como o grande problema que dificulta a construção de uma identidade regional. As tensões entre regional e o nacional, articuladas à questão da tensão do universalismo e do relativismo, como foi discutido no segundo capítulo, também são reatualizadas quando se afirma que a integração regional não prejudicará a identidade nacional. Esse ponto em boa parte dos documentos analisados é destacado, evidenciando que o apoio à integração regional, mesmo quando é consensual, causa certo desconforto na medida em que sugere a possibilidade de se reduzir a importância da identidade nacional.

Sendo assim, o movimento em prol da construção de uma identidade regional, deve apoiar-se em uma revisão e crítica de conteúdos históricos os quais, por sua vez, tendem a corresponder a uma mudança também na matriz historiográfica até então privilegiada. Ainda em relação ao extrato acima, quando o texto faz menção à herança do Tratado de Tordesilhas como mais um dos empecilhos e ao surgimento do MERCOSUL – com o desenvolvimento das práticas comerciais entre os países-membros por ele propiciado – como estratégia de combate “dessa herança ruim de Tordesilhas”, reafirma-se a fixação de um sentido de identidade regional, por meio do Ensino de História, a partir da idéia de “integração econômica”.

O parágrafo final do texto, também transcrito, reforça a associação discursiva entre identidade regional e integração econômica embora para tal se contraponha com a argumentação anterior sobre a nocividade das histórias nacionais. A idéia de uma “*integração das nossas histórias nacionais*”, vista agora como um possível encaixe de histórias nacionais e justapostas, é acionada e defendida com o intuito de argumentar a favor da integração econômica. Essa integração de histórias e mercados entre os países do MERCOSUL faria emergir uma identidade comum, percebida de forma essencializada, como algo preexistente já que a integração econômica é um processo em curso, uma realidade. Desse modo, a construção de uma identidade regional, via ensino de História, só precisaria reunir conteúdos que contemplassem a socialização e divulgação de temas e conteúdos relativos às experiências históricas dos países envolvidos, como elemento suficiente desse processo identitário.

As discussões trazidas pelos documentos analisados também incorporam outras questões do campo da Historiografia, quando identificam como lacunar a produção historiografia do MERCOSUL. Embora se reconheça que ainda não existe uma

historiografia própria que a defina enquanto produção historiográfica do MERCOSUL, é reafirmada a necessidade, e a pretensão de construí-la, enquanto instrumento necessário para um currículo de história considerado mais condizente à perspectiva regional.

A precariedade da circulação das produções historiográficas entre os países do MERCOSUL é comparada como “uma espécie de autismo historiográfico”. Nesse contexto, o desconhecimento do que é produzido pelo país vizinho, a ausência de uma troca mais intensificada de pesquisas históricas, são percebidos como elementos de fragilidade da construção de uma identidade regional. Tendo como exemplo o caso argentino, mas que também pode ser semelhante a outros países, o fragmento abaixo permite trazer à tona essa associação entre a produção historiográfica e a fixação de sentidos de escalas territoriais de identidade que oscilam entre pertencimentos regionais e nacionais.

Uma ênfase nos contextos nacionais gera o perigo de induzir a uma certa limitação, já que a mencionada ausência de estudos comparativos, bem como a crise de paradigmas tendem a reforçar a ideia de que nossa história é excepcional, original ou atípica, quando comparada ao desenvolvimento histórico de outros países, o que tende a confirmar ou em todo caso, a se tornar aval dos antigos preconceitos. Contudo, nos últimos anos, a proliferação de estudos regionais tendeu a dissolução da visão nacional e à criação de condições para a reflexão sobre as relações realmente existentes entre alguns espaços regionais nacionais com região pertencentes a outros países limítrofes. Por outro lado, tais estudos contribuem para o rompimento tanto do predomínio da região do pampa – que tinha provocado como efeito a redução da história nacional ao seu centro mais dinâmico: Buenos Aires – bem como para o fato de considerar esta região por cima das histórias das províncias. Mas também não podemos trocar essa missão de construir consciências nacionais por aquela de outorgar à identidades regionais espaços multinacionais como o Mercosul, de um passado tão imaginário e, talvez, mais artificial do que o anterior.

(Alejandro Eujanian. **O Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul**, 1997, p. 42-43)

A tensão entre identidade nacional e identidade regional, no trecho acima, assume outras configurações, distinta das que foram discutidas anteriormente. O que é mais proeminente nesse fragmento refere-se não apenas à ênfase na História nacional ou

na História regional em que o próprio regional aparece ora associado a uma parte do nacional, e suas relações a esse todo, ora ele se distancia desse nacional, se caracterizando para além do espaço nacional. Trata-se aqui principalmente de um alerta ao risco que se corre ao querer substituir um sentido de identidade nacional por um sentido de identidade regional, nos mesmos moldes em que a primeira tem sido hegemonicamente fixada, ou seja, no forjamento de uma homogeneização, de uma pretensa unidade. Para alguns, como aponta o fragmento acima, inventar um passado comum à História do MERCOSUL para a construção de uma identidade regional, por meio de associações discursivas que reforçam uma idéia de homogeneidade, isto é um enquadramento de marcas identitárias plurais, seria uma estratégia não recomendável, um mau artifício.

Em outro texto, também apresentado no I Seminário Bienal, é possível igualmente perceber as tensões mobilizadas na tentativa da construção de uma tese que sustente a necessidade da construção de uma História comum aos países do MERCOSUL.

[...]

No passado, o pressuposto era o de que cada uma das quatro histórias possuía, respectivamente, um horizonte próprio e exclusivo: o da Argentina, o do Brasil, o do Paraguai, o do Uruguai (além dos demais países hispano-americanos que se incorporarem à ampliação do Mercosul). Essas quatro histórias, imaginadas como exclusivas, não poderão superar-se com uma simples justaposição ou agregado, o que as tornaria ininteligíveis. Não é viável a simples sincronização externa dos antigos pontos de vista, já que estes são excludentes e não inclusivos. Qual pode ser o horizonte que inclua as quatro histórias (e, se for possível, suas ampliações a outros países hispano-americanos)? Tese: O único horizonte a partir do qual se pode fazer a história inclusiva dos países do Mercosul (e possíveis ampliações) é o horizonte histórico da América Latina como um conjunto. Essa unidade pode se justificar a partir de duas bases: a partir da atualidade dinâmica da América Latina, e a partir de suas raízes.

[...]

A América do Sul constitui a parte principal da América Latina. É nela que se coloca em jogo o seu possível destino unificado. Portanto, seria desejável uma História da América Latina que colocasse em ênfase na história da América do Sul. É evidente que não separada do seu conjunto, mas sim acentuada dentro das suas próprias possibilidades de unificação.

Alberto Methol Ferre. **O Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul**, 1997, p. 60-61)

Nesses dois trechos selecionados percebe-se que a argumentação em prol da viabilidade de construir uma História comum entre os países do MERCOSUL desloca-se do passado para o futuro, pautando-se na criação de um horizonte histórico da América Latina como um conjunto. Para tal, defende-se a construção social desse novo olhar para a América Latina. Mais adiante, nesse mesmo texto, emergem algumas ambigüidades no que se refere ao sentido que se pretende fixar de América Latina “em seu conjunto”. Vejamos:

[...]

Na América do Sul encontram-se as duas faces da América latina [...]. Uma dessas faces é o Brasil. A outra está constituída por nove países hispano-americanos. [...] O Brasil e os nove países hispano-americanos são metade e metade. Isso torna objetivamente possível uma política fraterna e não de dominação. E o Mercosul? De fato, o Mercosul possui os dois elementos básicos da América latina: o brasileiro e o hispano-americano. No entanto, não o possui de qualquer forma, mas, para começar com o pé direito, o possui da melhor forma possível. A coluna vertebral do Mercosul é a aliança estratégica argentino-brasileira. E isto é real, pois trata-se da aliança da face total luso-mestiça – o Brasil, juntamente com o país hispano-americano mais importante da América do Sul: a Argentina.

Alberto Methol Ferre. **O Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul**, 1997, p. 61-62)

Na passagem acima é perceptível a presença de visões dicotômicas que aparentemente são paradoxais com a construção de uma “América Latina em seu conjunto”. Se a pretensão é criar uma América latina unida tendo como referência inicial o espaço territorial da América do Sul, por que brasileiros e hispano-americanos não são denominados como latino-americanos ou sul-americanos nesse novo projeto?

E continua:

[...]

A aliança do Brasil e da Argentina é crível, verossímil, enquanto a união do Brasil com os demais países hispano-americanos, vizinhos e menores, a tornaria mais dependência do que aliança. A aliança fraternal do Brasil com a América hispânica tem a experiência-testemunha com a Argentina. Daí o seu poder simbólico extraordinário. A aliança Argentina-Brasil já é, potencialmente, a aliança das duas metades da América do sul. Isso significa que a aliança Argentina-Brasil se posiciona, originalmente, como o começo da aliança propriamente latino-americana da América do sul, já que

ambos os países constituem o principal da América Latina e que pode abranger o conjunto desta. A história do Mercosul já e é a História latino-americana e só poderá ser entendida a partir de um horizonte latino-americano. Será apenas a partir do horizonte da América Latina que se poderá pensar e construir a história da América do Sul. Daí a dinâmica congênita do Mercosul

(Alberto Methol Ferre. **O Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul**, 1997, p. 61-62).

Não apenas visões dicotômicas, mas também posições que ratificam as relações assimétricas de poder no âmbito do MERCOSUL. Sabemos que a criação do MERCOSUL partiu dos acordos bilaterais entre Argentina e Brasil. Porém, o que está implícito nessa passagem do texto refere-se ao fato de supor que são esses dois países que conduzem os demais para a integração econômica, sem que haja a participação ativa do Paraguai e do Uruguai nesse processo.

Como fica o Ensino de História para a integração regional? Não há qualquer menção a respeito disso no texto todo. Contudo, pode-se inferir que, a partir dos argumentos do autor, o ensino de História teria o papel de organizar uma história comum pautada nas conquistas econômicas da integração regional pela inserção do MERCOSUL no cenário econômico mundial, em que a América do Sul unida seria o produto final da integração econômica, pois os aspectos culturais não foram considerados no projeto de um “*horizonte histórico da América latina como conjunto*”.

No que se refere ao fluxo de sentido associado à “consciência história” que atravessa a produção de sentidos de uma identidade regional latino-americana, ele se faz presente na proposta de uma Educação patrimonial tal como apresentada no trecho abaixo. O desenvolvimento da ‘consciência mercosuliana’ é articulado aos princípios em voga na nossa contemporaneidade, como o da solidariedade, da paz, da democracia, da justiça social, da tolerância que, por sua vez, são rearticulados e fixados em um sentido essencialista de identidade regional:

Se hace necesario una reflexión que trascienda ampliamente los límites territoriales de los estados miembros de la aldea global y nos permita desarrollar una utopía orientadora, que guíe nuestros pasos para lograr que el mundo converja hacia una mayor comprensión mutua, hacia una intensificación delo sentido de la responsabilidad y de la solidaridad, sobre la base de aceptar diferencias espirituales y culturales.

[..]

*Como la concreción de todos estos proyectos incidirán en el pensar, el sentir y el actuar de los pueblos, de las personas que forman parte del MERCOSUR, suponemos en definitiva que este proceso conducirá a la **formación de una nueva mentalidad suprarregional que denominaremos 'conciencia MERCOSURiana'**.*

[...]

*De la multiplicidad de temas que puede asumir la educación, proponemos desarrollar lo que hemos dado en llamar 'Educación Patrimonial'. Tomemos el concepto explícito por Federico Mayor Zaragoza, de que no sólo el patrimonio material, de las ideas y el científico se conjugan en esa palabra patrimonio, sino que debemos proclamar la importancia del 'Patrimonio Etico', que va a establecer la inmensa relevancia de unos cuantos valores (unos pocos principios universales: solidaridad, democracia, justicia social, paz, tolerancia, etc.) que es responsabilidad de la educación, ayudar a formar y perpetuar. La educación patrimonial significa **el reencuentro con una identidad regional** que consolide y haga posible la continuidad de los sistemas democráticos, actualmente existentes [...], haciendo efectiva la justicia social desde el conocimiento y la comprensión del presente y el rescate y revalorización del pasado y su legado.*

De ahí surge la propuesta de insertar la 'Educación Patrimonial' como contenido transversal curricular, en los diferentes niveles de la educación primaria y secundaria. La transversalidad de la Educación Patrimonial permite el desarrollo y la discusión de valores que promueven la formación de una 'conciencia MERCOSURiana', tarea que es responsabilidad de todo el cuerpo docente y de los educandos de los países asociados.

(Hilda Malán, Schubert Barragán e Silvana Casero. **II Seminário Bienal O Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul**, 2001, p. 58-60) (grifo nosso)

Optamos também, nessa seção, em trabalhar com as sínteses e recomendações dos grupos de trabalhos de História e Geografia no contexto do MERCOSUL⁴⁵, contidas nos dois documentos. Vimos a necessidade de analisar as interpretações e reinterpretções que os próprios participantes fizeram de seus trabalhos, a partir do contato com os textos de outros participantes e com as sugestões levantadas pelo coletivo no intuito de compreender como os sentidos de identidade regional estão sendo ali pontuados e disputados.

⁴⁵ Documentos em anexo.

Apresentadas em tópicos, as sínteses e recomendações dos grupos de trabalhos que fazem parte do documento **O ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul** (I seminário Bienal - 1997) inserem o ensino de História nesses debates, reforçando o seu papel na formação de uma “consciência cidadã”, da “cidadania regional” e da construção de uma “cidadania latino-americana”, ajustando-se às requisições da globalização econômica e visando assim à afirmação, nesse atual cenário sócio-econômico, do MERCOSUL.

As tensões entre identidade regional e identidade nacional também são enunciadas nos posicionamentos dos participantes, trazendo à tona um olhar diferenciado do que foi observado nos documento em relação ao ensino de História. Destacam-se sentidos plurais do significante regional para em seguida enfatizar a necessidade de assegurar a identidade nacional.

Ponha em interconexão as diferentes dimensões de abordagem do fenômeno Mercosul, numa linha dialética, que as considerem, simultaneamente em suas relações. Tal abordagem deverá permitir, de um lado, que a compreensão da categoria ‘regional’ abranja dimensões tais como ‘regiões internas de cada país’ e o reflexo diferenciado do Mercosul nelas, bem como ‘regiões formadas por conjunto de países por seus traços culturais, problemas e objetivos comuns; de outro, que a identidade local e a nacional não sejam substituídas, mas ampliadas nas dimensões das identidades regional, continental e mundial.

(GT 1 - O enfoque regional nas atuais propostas curriculares dos países do Mercosul)

O GT 2 intitulado **Temas comuns aos países do Mercosul no Ensino de História** (*Estudo histórico das diversas etnias; Fronteiras como espaços de intercâmbio e isolamento; Passado colonial na perspectiva de estudos comparados; Estudo dos conflitos entre Estados nacionais numa perspectiva regional; As ditaduras militares recentes na América Latina e os circuitos do exílio e A produção cultural numa perspectiva histórica.*), sugere um esboço de proposta curricular de História de perspectiva regional, na qual a construção de uma identidade regional é considerada enquanto um produto social, conduzida pelas implicações do contexto atual, a partir de alguns critérios estabelecidos, tais como:

- *O Mercosul deve ser apresentado nos currículos como um processo em construção histórica que está em seus passos iniciais. Neste contexto, recomenda-se, portanto, evitar cair na elaboração de um relato histórico que, substituindo o espaço que tiveram as histórias nacionais, permita o mesmo tipo de equívocos de uma história enclausurada, centralista e elitista;*
- *Conforme assinalado, parece importante que qualquer proposta curricular nesse sentido procure desenvolver nos jovens uma sensibilidade que seja favorável à integração regional e que enfatize o desenvolvimento de atitudes para compreender e participar dos processos integradores.*

Nesta primeira parte do capítulo, a análise das formações discursivas se concentrou mais nas referências do I Seminário Bienal de Ensino de História e Geografia no contexto do MERCOSUL, por ter sido aí encontrado uma maior quantidade de vestígios relacionados com a temática privilegiada nesta seção: tensões entre identidade regional e nacional. Os fluxos de sentido em disputa pela fixação do significado de identidade regional via ensino de História mais mobilizados foram aqueles carregados pelos significantes “cidadania”, “integração econômica” e “historiografia”. Na segunda parte, a expressão “consciência histórica” terá um lugar de maior destaque sendo mobilizada na disputas entre as memórias coletivas acionadas no debate.

3.2.2) Identidade regional e disputas de memórias: entre lembranças e esquecimentos

Na questão de se construir uma identidade regional via ensino de História no contexto do MERCOSUL, o consenso esbarra não apenas nas tensões entre identidade regional/supranacional e nacional, mas também, como não poderia estar fora desse debate, nas disputas de memórias, entre os diferentes grupos culturais internos a cada um dos países membros. O que deve ser lembrado, o que deve ser esquecido das

experiências históricas desses países e entre esses países no processo de significação de uma identidade regional latino-americana? Quais grupos sociais são, de fato, reconhecidos e assim serão lembrados, nessa construção de uma nova narrativa histórica, que tem como escopo, uma história regional supranacional? Nessa parte final do terceiro capítulo, o enfoque será dado na acepção do modo por que esses elementos foram apropriados nas formações discursivas ali presentes, ao estabelecerem relações com o sentido de identidade regional. Para tanto, será necessário analisar como a questão do outro é incorporada nesse projeto de construção identitária.

O documento referente ao II Seminário Bienal de Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul concentra-se, em parte, na discussão em torno da questão do ensino de História e Memória social. Em um dos artigos voltados para essa reflexão, a questão que se coloca é que a construção de uma identidade regional não deve partir de uma falsificação de uma autenticidade de tal identidade. Segundo esse documento, a memória regional para o MERCOSUL não pode ser amparada pelos mesmos princípios em que foram traçados a formação da memória nacional no contexto da consolidação dos Estados nacionais a partir do século XIX e no decorrer do século XX, pois, desse modo, permaneceriam as fragilidades da proposta homogeneizadora, de caráter centralista e excludente.

*Debemos, sin embargo, evitar a falacia de considerar que una vez descorrido el velo de esas artificiales historias nacionales, surgirían las historias auténticas de las sociedades latinoamericanas. Tener en cuenta esta circunstancia pondría de manifiesto la dimensión política de una decisión que apunte a consolidar los necesarios intercambios de investigadores y docentes entre los países de la región, **que promueva la enseñanza de una historia menos prejuiciosa hacia el otro** e insista en la elaboración de libros de textos que abandonen la celebración de las supuestas glorias de la nación y se inscriban en un horizonte más abierto.*

[...]

*Así, la imprescindible tarea de desmontar las barreras del prejuicio y **del desconocimiento del otro**, levantadas en tiempos de la historia nacional-erudita, resulta una de las formas que la participación de los historiadores en la esfera pública presenta en estos tiempos. Sin embargo, se debe evitar la recaída en antiguas convicciones a las que los historiadores hemos sido afectos. Una ‘pedagogía de las estatuas’ para el Mercosur sería, obviamente, tan ‘política’ y artificial como la que reclamaba Rojas para fortalecer la identidad nacional argentina. (grifo nosso)*

(Liliana Cattáneo. **II Seminário Bienal O Ensino de História e geografia no contexto do Mercosul**, 2001, p. 15-16)

Nessa passagem, o outro já é enunciado, embora de forma ainda não tão evidente. Quem é esse outro? Ao mesmo tempo em que se faz a denúncia de não considerar o outro, este não é revelado. Está oculto, impedindo assim fazer valer uma aproximação com esse outro o qual continua desconhecido na medida em que não é nomeado. Por mais que possamos supor quem são esses outros (indígenas e negros), na formação das identidades nacionais no contexto dos países latino-americanos, as suas demandas identitárias foram ignoradas, apagadas, não-reconhecidas. A denominação do outro, sem sua especificação tenderia a refletir uma tensão no entendimento da interface entre uma memória regional - reivindicada para e pelo o MERCOSUL- e um sentido de identidade regional. Qual a função da presença do significante “outro”, esvaziado de qualquer processo de identificação? Essa presença ausente significaria a existência do outro como instrumento de compreensão de nós mesmos, de possibilidade de se passar a perceber o outro como ponto articulatório nos processos de identificação em questão, de reconhecimento da diferença como elemento importante de processos identitários ou como um registro, uma informação a mais, cuja aceitação se limita a uma indicação sem nome?

No fragmento a seguir, a questão do outro é enfrentada de forma mais explícita, ao defender que um ensino de História de perspectiva regional no âmbito do MERCOSUL precisa atender ao estudo e compreensão da diversidade cultural como elemento formador da identidade regional. Importa observar que o sentido de identidade regional mobilizado nesse fragmento discursivo reforça uma perspectiva essencialista pela qual a unidade latino-americana, por já ser um sonho antigo, estaria adormecida, tendo que ser resgatada pelas “raízes históricas”.

*Hoy nos encontramos en el Cono Sur americano en la encrucijada de la integración. Encrucijada, porque si bien todos estamos de acuerdo en esa integración, surgen problemas a la hora de instrumentarla. Tal integración – corresponde preguntar - ¿responde sólo a motivos económicos, a la política de bloques, a la globalización? La historia tiene una repuesta frente a tal problemática: **la integración es, en realidad, una reintegración, o sea una vuelta a la antigua unidad***

americana. En la mirada al pasado en busca de respuesta para el hoy, aparece como fundamental indagar en nuestra herencia cultural, en nuestra tradición: ella es la que nos dará cuenta de lo que hemos recibido, de lo que hoy somos.

[...]

Estudiar esa antigua unidad nos lleva a rastrear sus orígenes. En esa búsqueda de unidad debemos ir más allá de la región para sumergimos de lleno en América Latina reiterando para profundizar en ella, la tesis mantenida por nuestra delegación en el Seminario de Brasilia. Tesis que estableció que el único y verdadero horizonte desde donde se puede hacer la historia inclusive de los países del MERCOSUR y de las posibles ampliaciones en el horizonte histórico de América Latina como conjunto. Y en ese horizonte histórico nos presenta un continente multirracial fruto del encuentro de las culturas indígenas, ibérica y negra.

[...]

Todos nuestros pueblos están identificados a través de su pasado con su origen indígena, con el elemento hispano-lusitano y con el aporte negro: sólo integrándolos sería y adecuadamente reconstruiremos nuestra verdadera memoria histórica. Si queremos la integración no podemos dejar de incluir ninguno de estos aportes fundamentales: y ello deberá reflejarse necesaria y ponderadamente en los programas de estudio.

[...]

De todo lo anterior se desprenden algunas conclusiones primarias:

- *Conocer adecuadamente nuestra múltiple unitaria herencia cultural es imprescindible, si es que queremos comenzar a forjar un proyecto inclusivo desde lo común. Así tendremos un proyecto común regional que se instala en una memoria común real y no en una mera yuxtaposición de memorias locales. La coherencia que se deriva del planteo no es solamente armoniosa, sino que es esencial y vertebralmente correcta.*
- *Lo anteriormente establecido no es en absoluto contradictorio con lo que es propio de cada comunidad. Bien por el contrario: conocer y valorar aquello que es propio de cada comunidad es premisa indispensable para el mutuo conocimiento, para el enriquecimiento común. [...]*
- *Un proyecto de enseñanza de la historia formulado desde estas premisas redundará seguramente en un rescate vitalizador y extraordinariamente coherente de nuestro ser americano.(grifo nosso).*

(Aberto Methol Ferré, Pedro Gatti y Barbara Díaz. **II Seminário Bienal O Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul**. 2001, p. 22-24) (grifo nosso)

Observa-se nos trechos acima a recontextualização e hibridização de discursos pautados no ideal de uma América Latina Unida, da integração continental. O ensino de História no contexto do MERCOSUL é mais direcionado como um resgate de uma proposta antiga de integração regional, do que propriamente das repercussões do mundo globalizado. Apesar de serem contrários a uma justaposição de histórias nacionais, orientam a fixação do sentido de identidade regional numa percepção essencialista, quando afirmam a necessidade de se ter uma “verdadeira memória” regional, que por suas raízes, vão ser recuperadas para a construção de uma identidade regional. Nessa invenção das tradições o risco que se corre consiste em criar uma exacerbação do sentimento regionalista, conforme se tem notícia do que ocorreu com sentimentos nacionalistas em contextos históricos passados.

Em relação à parte dos relatórios, agenda e conclusão do II Seminário Bienal, o grupo História e Memória reforçaram a necessidade de intensificar a produção de pesquisas históricas que se afiliam aos temas comuns sugeridos no GT2 do Seminário anterior. No geral, as questões colocadas no relatório final do II Seminário dão continuidade às propostas levantadas no I Seminário Bienal, com o acréscimo de algumas poucas sugestões complementares.

Nesse relatório final, um aspecto que merece ser destacado diz respeito à proposta de substituição, nos próximos documentos, relativos ao ensino de História e Geografia da denominação ‘identidade regional’ para a de ‘integração cultural na região’. Qual é o motivo de propor essa troca? As tensões que a noção de identidade regional sinaliza no desenvolvimento do ensino de História no contexto do MERCOSUL, como foi analisado em alguns trechos? Parece que a justificativa dada para essa mudança, é respondida no segundo item das conclusões do GT História e Memória do II Seminário Bienal, quando é colocada a pretensão de reconhecer a diversidade cultural entre os países do MERCOSUL e por essa diversidade deve se evitar o risco da construção de uma identidade regional arbitrária a partir de uma produção historiográfica comum.

Nos documentos analisados, a diversidade cultural entre os países como ponto de reflexão crítica só foi apresentada numa passagem em um texto publicado no documento *O Ensino de História e Geografia no contexto do MERCOSUL*, alertando

que o reconhecimento da diversidade cultural entre os países do MERCOSUL não deve ser escamoteada na intenção de viabilizar a construção de uma identidade regional.

Como o ensino de História e da Geografia pode contribuir para essa democratização da integração cultural? A resposta não é simples. Provavelmente, a primeira consideração que poderíamos fazer é a de reconhecer a tensão existente entre dois pólos. Um deles se refere à necessidade de facilitar a comunicação por meio do reconhecimento de que as diferentes culturas possuem elementos para contribuir acrescentando, e de todos podemos nos enriquecer mutuamente. Também, promover a comunicação por meio da revisão de nossa interpretação acerca de nós mesmos. Isto implica questionar a ideia de que as culturas nacionais são algo de completo e acabado, das quais somos portadores, e de que podem se desintegrar em contato com os outros. Outro pólo implica assumir que a formação para uma cidadania favorável à integração não deve, necessariamente, remeter a algo monocorde e a-histórico, que confunda unidade com uniformidade.

(Silvia Finocchio. **O Ensino de História e Geografia no contexto do MERCOSUL**, 1997, p. 13)

Ao que tudo indica, tendo por base as análises das formações discursivas nos dois documentos selecionados, a questão da diversidade cultural entre os países, apesar de em alguns momentos ter sido apontada sua importância na construção de uma identidade regional pelo Ensino de História no contexto do MERCOSUL, ainda não é uma ideia amadurecida pela comunidade epistêmica do SEM. Pelo menos não identifiquei preocupações de como incorporá-la. Em termos do reconhecimento de uma diversidade cultural interna aos países, ele está longe de ser um elemento central nesses processos de significação de identidade regional. Quando essa questão emerge, ela tende a assumir posições essencialistas como procurei demonstrar ao longo de minha argumentação. Em outras palavras, a questão da diversidade cultural entre os países (e interno a esses países) ainda é um elemento frágil na cadeia discursiva que tende a fixar o sentido de identidade regional de caráter supranacional no campo discursivo do MERCOSUL. Nos discursos produzidos no âmbito do SEM, essa fragilidade se manifesta, como vimos não apenas pela dificuldade de operar com um novo sentido de identidade, mas também pelas dificuldades de se distanciar do sentido de identidade nacional ainda hegemônico nos países do MERCOSUL.

CONCLUSÃO

O projeto de construção de uma identidade regional torna-se o mote que direciona as discussões do ensino de História no contexto do MERCOSUL. Nesse propósito, o SEM encaminha a constituição de um grupo de trabalho na área de História e de Geografia que passaria a refletir sobre o desenvolvimento de uma proposta curricular comum aos países membros do MERCOSUL tendo como foco a perspectiva regional. Desde então os sentidos atribuídos à identidade regional no contexto do MERCOSUL estão sendo disputados, seja na produção de documentos curriculares preliminares ou seja nos textos publicados na época do I e do II Seminário Bial de Ensino de História e Geografia, objetos de investigação dessa pesquisa.

Concebido, neste estudo, como uma política de currículo, o SEM, a partir das formulações de planos educacionais, tais como o Plano Trienal, Plano Estratégico 2001-2005 do SEM, tem como propósito organizar e difundir propostas educacionais de abrangência supranacional a quais respondem às exigências do atual processo de globalização, no qual está inserido. Buscando sua legitimação no cenário político-econômico mundial, o MERCOSUL amplia seus campos de interferência com o intuito de alcançar seus objetivos, incluindo assim como esfera de atuação o campo educacional. As repercussões dos projetos educacionais desenvolvidos e aprovados pelo SEM na produção de conhecimentos, valores e concepções de mundo privilegiados no contexto escolar dos países do MERCOSUL, foram indicadores importantes para a percepção desse setor, nessa pesquisa, também como uma política cultural.

Assim e especificamente em relação à proposta de reformulação de currículo de História no âmbito Mercosul Educacional, os aspectos problematizados nos estudos de Ball (1998 apud LOPES, 2004) contribuíram para análise e apreensão do papel do SEM no ciclo de políticas de currículo de que nos fala esse autor. Ao nomear a disciplina escolar História como área educacional importante na promoção de uma identidade regional, o SEM rearticula interesses político-econômicos do MERCOSUL, sustentados na necessidade de uma integração regional entre os países do bloco, em sintonia com as repercussões do mundo globalizado, recontextualizando e hibridizando, desse modo,

discursos sobre integração regional econômica e sobre a formação de laços identitários relativos ao espaço regional do MERCOSUL.

Além disso, o diálogo estabelecido com os autores que concentraram seus estudos na análise de políticas de currículo discutidas nessa pesquisa (LOPES, 2004, 2005, 2006a2006b, 2008; MACEDO, 2006c; OLIVEIRA e DESTRO, 2005; MATOS e PAIVA, 2007) permitiu perceber, nos documentos analisados, vestígios da interdiscursividade produzida em torno da reformulação curricular de História no contexto do MERCOSUL elaborada pela comunidade epistêmica. Desse modo, foi possível identificar nos processos de recontextualizações e hibridizações, a presença de discursos passados e presentes sobre a interface entre ensino de história e identidade regional.

Com efeito, ao operar com a categoria analítica intertextualidade, observei que os discursos sobre a necessidade de construção de uma identidade regional no MERCOSUL reatualizam em permanência, por meio de analogias, discursos produzidos no século XIX no processo de formação dos Estados Nacionais na América Latina. Quando, por exemplo, em uma passagem do texto selecionado, lemos "pensando e sonhando, mais uma vez, com uma América Latina unida", fica evidente a associação com um sentido de identidade regional presente nos ideais de Simón Bolívar, com o intuito de reatualizar algo que já tinha sido dado como importante, mas que ainda não se tinha conseguido realizar.

Do mesmo modo, o conceito de interdiscursividade proposto por Fairclough (2001), permitiu-me observar que as argumentações em torno da necessidade de se construir uma identidade regional atreladas à função do ensino de História nesse processo, produzem discursos híbridos em termos da própria concepção do conceito de identidade. Os sentidos de identidade com os quais o SEM opera, ora se baseiam em perspectivas essencialistas, ora mobilizam perspectivas construcionistas. Os enunciados muitas vezes afirmam a necessidade de construir laços identitários por meio do ensino de História entre os países do MERCOSUL, entendendo, porém, que essa construção signifique apenas o resgate de algo que já existe. Assim pude observar que os sentidos atribuídos à identidade regional não foram disputados, entre perspectivas essencialistas de um lado e perspectivas construcionistas do outro. Os sentidos de identidade regional mobilizados pela comunidade epistêmica do MERCOSUL foram assim combinados em

função dos interesses que estavam em jogo. A análise das temáticas relacionadas ao ensino de História no âmbito do Mercosul Educacional permitiu-me constatar as ambivalências de sentidos de identidade regional mobilizados pela comunidade epistêmica atuante no processo de desenvolvimento de uma proposta curricular de História comum aos países membros.

Um outro aspecto que gostaria de sublinhar diz respeito à configuração assumida pelas tensões entre identidade regional e identidade nacional presentes nos discursos analisados, que de certa forma, não deixou de ser uma recontextualização da tensão entre perspectivas universalista e relativista. Em primeiro lugar a mudança de posição na escala identitária territorial que a assunção de uma identidade regional/supranacional acarreta tornou-se uma verdadeira questão, acirrando as disputas pela fixação de seu sentido. Embora a defesa da construção de uma identidade regional por intermédio do Ensino de História, fosse consenso, observa-se a preocupação da comunidade epistêmica em resguardar os processos de identificação relativos a uma identidade nacional. A identidade regional/supranacional só poderia ser mobilizada se não houvesse o risco de enfraquecimento da identidade nacional. A identidade regional supranacional, uma demanda do MERCOSUL, acaba não sendo considerada como uma nova marca identitária suficientemente forte para subverter a hierarquia do nacional, que, de certa forma, continua agregando a idéia do universal.

Nessas tensões entre o nacional e o regional são também evidenciados os processos de hibridizações discursivas em torno dos sentidos atribuídos à identidade regional, que mobilizam discursos de diferentes campos e áreas de conhecimento, como indicam a presença recorrentes de termos como “integração econômica”, “nacionalismo”, “cidadania” e “consciência histórica”. Por meio de metáforas essas tensões se recontextualizam no espaço do MERCOSUL: ao invés de usar a expressão “identidade regional”, alguns discursos optam por expressões como “consciência cidadã”, ou “integração regional,” reforçando a idéia que papel do ensino de História se resume na contribuição de legitimação do MERCOSUL como bloco econômico no mundo globalizado. O termo cidadania aparece muito mais para dar legitimidade a essa proposta curricular em fase de desenvolvimento, do que a compreensão do papel da cidadania em termos políticos no quadro do MERCOSUL. Utilizar “consciência cidadã, no lugar de identidade regional, permite manter a ambivalência do sentido de identidade regional em dois níveis. Primeiro, no plano da própria função social e política do ensino

de História, ao não indicar necessariamente que o ensino de História no contexto do MERCOSUL esteja voltado para a construção de uma identidade regional, implicando na discussão de aspectos político-culturais. E segundo, ao manter essa ambivalência o termo “consciência cidadã”, é possível manter em suspenso a definição de uma identidade regional seja em termos econômicos, seja em termos políticos (cidadão-consumidor do MERCOSUL; ou cidadão-crítico no MERCOSUL)?

Outro ponto que merece ser destacado refere-se às disputas de memórias na construção de uma identidade regional por meio do ensino de História. Essas disputas correspondem à principal dificuldade da comunidade epistêmica atuante nesse propósito, para forjar um passado comum entre os países do MERCOSUL. Essa dificuldade tem como ponto central a questão da diversidade cultural existente dentro de cada país e entre os países do MERCOSUL. Nessa perspectiva, os esquecimentos consistiram assim no recurso utilizado para o não enfrentamento dos particularismos internos e externos, que esbarra nas tensões entre identidade nacional, identidade regional e identidade étnica, sendo que essa última acaba se tornando um entrave, por mais que esse aspecto não tenha sido explicitado na construção de uma proposta curricular de História de perspectiva regional.

Foi possível observar que a questão da diferença cultural foi tratada de modo descontextualizado. Os grupos culturais, como povos indígenas e negros, a quem, ao longo do processo histórico dos países do MERCOSUL, foram negados a marca do nacional, são assim referenciados de forma vaga ou de forma abrandada. Quando mencionados, eles aparecem para frisar que foram lembrados, no sentido de incluí-los no novo processo identitário, mas sem, no entanto, levar em consideração as relações de poder assimétricas que excluíram os mesmos dos projetos identitários anteriores. O “outro” é anunciado, mas não é nomeado. Aponta-se que esse outro deve também ser lembrado na construção de uma identidade regional, mas não introduz a problematização de como isso deve ser feito. Por quais motivos o diferente traz transtorno na construção de uma identidade regional?

A diferença cultural é percebida como algo que atrapalha, uma espécie de descompasso no favorecimento da proposta curricular comum de História, sobretudo por não saber o que fazer com ela, mesmo que ela seja considerada como elemento importante na construção dessa nova identidade, que tem como referência escala

territorial supranacional. Os particularismos do regional interno (de cada país) e do regional externo (entre os países) foram esvaziados na mobilização do sentimento de pertença ao espaço do MERCOSUL, conforme se observou na análise dos discursos produzidos nesses documentos.

A construção de uma identidade regional no contexto do MERCOSUL e o lugar do ensino de História nesse processo não dialoga com a questão da diferença cultural nas novas concepções identitárias impulsionadas na contemporaneidade. A identidade regional que está sendo pensada para o contexto do MERCOSUL corre o risco de ser também pautada em uma homogeneidade, aproximando assim do mesmo perfil de como foi forjada a identidade nacional em contexto histórico passado, só que agora com outro nome.

Desde 1992, o Setor Educacional do Mercosul vem trabalhando no objetivo de aprovar uma proposta curricular de História de enfoque regional, que contribua na construção de uma identidade regional, que se alicerçará na legitimação do MERCOSUL. Até agora já são 18 anos que esse projeto está em desenvolvimento. A demora na oficialização pode ser um forte indicativo da dificuldade que se tem em formular um projeto identitário, tendo como suporte a reformulação curricular de História que, por sua vez envolve países com diferentes demandas apesar de estarem integrados a um espaço regional comum.

Para encerrar esse texto, mas não a reflexão a respeito do ensino de História no contexto do MERCOSUL, levanto algumas questões: Considerando a possibilidade de oficialização desse currículo de História comum, as reinterpretações em outros contextos políticos, poderão facilitar ou dificultar a construção de uma identidade regional pelo ensino de História? Tendo em vista as ambivalências de sentido de identidade regional, aqui identificadas, as implicações da ausência da diferença cultural como elemento a ser considerado nesse processo identitário, como pensar a construção de um currículo de História do MERCOSUL que possa subverter as relações hegemônicas dos processos identitários? E ainda: De que modo as discussões ainda em desenvolvimento para a aprovação dessa proposta curricular ajustarão a pretensão de um ensino de história de perspectiva regional de caráter supranacional, de forma a permitir que as tensões entre identidade regional, nacional e étnica, não sejam encaradas como problemas, mas como ponto de articulação dessas novas marcas identitárias?

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra / FAPERJ. 2003.

ACHUGAR, Hugo. A política cultural no acordo Mercosul. *Estudos Avançados*, 8 (20), 1994, p. 215-229.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ABUD, Katia. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36,1998.

_____. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9ªed. São Paulo: Contexto, 2004.

BALAKRISHNAN, G. (org). *Um mapa da questão nacional*. São Paulo: Contraponto, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: USP, 1993. (Tese em Doutorado em Educação).

_____. O Percurso Acidentado do Ensino de História da América. In: BITTENCOURT, Circe M. F.; IOKOI, Zilda M. G. (orgs.). *Educação na América Latina*. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão e Cultura/EDUSP, 1996, p. 203-218.

_____. Identidade Nacional e ensino de História do Brasil. In. KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9ªed. São Paulo: Contexto, 2004a.

_____. *Ensino de História: conteúdos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004b.

_____. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidade. *Revista ANPHLAC*, n.4, 2005.

_____. Identidades e ensino de História no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda (orgs.). *Ensino da História e Memória Coletiva*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP). **Mercosul**. Brasília, INEP, *Em Aberto*, Brasília, ano XV, nº 68, out /dez. 1995.

BRASIL, SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries): História*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Discursos selecionados do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva*. Brasília: FUNAG, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Conversas com...sobre didática e a perspectiva multi/intercultural. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 65, 2006. pp: 471-493.

_____. Nas teias da globalização: cultura e educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda et alli. *Ensino da História e Memória Coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CARVALHEIRO, José R. Os desafios para a saúde. *Estudos Avançados*, São Paulo, vol. 13, n. 35, p. 7-20, 1999.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990

CHIARELLI, Carlos Alberto; SIENRA, Jorge (orgs). *A educação em um processo de integração: o caso do Mercosul*. São Paulo: LTr, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p: 37-68.

CUNHA, Célio da. O MERCOSUL e a Educação Básica. *Em Aberto*. Brasília, INEP, ano XV, nº 68, out /dez. 1995,

DIAS, Maria de Fátima Sabino (org). *História da América: ensino, poder e identidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

DIAS, Rosanne Evangelista; LÓPEZ, Silvia Braña. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*. v.6, n. 2, pp. 53-66, 2006.

DIZ, Jamile Bergamaschine Mata. A nova ordem mundial e os processos de integração regionais: perspectivas atuais. In: FREIRE, Silene de Moraes (org.). *Mercosul em Debate: desafios da integração na América Latina*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

FAIRCHOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Tradução Izabel Magalhães et al. Brasília: UNB, 2001.

FREIRE, Silene de Moraes (org.). *Mercosul em Debate: desafios da integração na América Latina*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papyrus, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de A. Sampaio. 16ª ed. São Paulo: Loyola, 2008.

FRAGA, Rosendo. Visões do conflito. *Nossa História*, São Paulo: Vera Cruz, Ano 2, n. 13, 2004, p. 42-44.

GABRIEL, Carmen Teresa. *Um objeto de ensino chamado História: A disciplina de história nas tramas da didatização*. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2003. Tese (Doutorado em Educação).

_____. A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (org). *Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. pp. 39-72.

_____. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 212-245.

GADOTTI, Moacir. *O Mercosul Educacional e os desafios do século 21*. Brasília: INEP, 2007.

GARCIA CANCLINI, Néstor. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Ana Regina Lessa; Heloísa Pezza Cintrão. 4ª. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

_____. *Latino-americanos à procura de um lugar neste século*. Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. *Construtores de Identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)*. São Paulo: PUC/SP, 2002. (Tese de Doutorado em Educação).

_____. Nasce a História. *Nossa História*. Ano 2/ nº19, mai 2005. pp:80-83.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GONTIJO, Rebeca. Identidade Nacional e ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In. ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra / FAPERJ. 2003, p. 55-79.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. A centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo, 1997. (artigo extraído do site: www.educacaoonline.pro.br, acesso em 11/09/2007)

_____. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. (Organização da Tradução Liv Sovick). Tradução Adelaine La Guardia Resende et all.. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence. (orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HUGUENEY FILHO, Clodoaldo; CARDIM, Carlos Henrique (orgs.). *Grupo de Reflexión Prospectiva sobre el Mercosur*. Brasília: FUNAG/IPRI/SGIE/BID, 2003.

JULIÁ, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KLINK, Jeroen Johannes. *Região e Nação na América Latina*. Brasília: EDUNB, 2000.

LAVILLE, Cristian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do Ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LIMA, Marcos Costa; MEDEIROS, Marcelo de Almeida (orgs). *O Mercosul no limiar do século XXI*. São Paulo / Buenos Aires: Cortez / CLASCO, 2000.

LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar: inter-relação com conhecimentos científicos e cotidianos. *Contextos & Educação*, vol.11, n. 45, p. 40-59, 1997a.

_____ Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. *Educação & Realidade*, n.22, 1997b.

_____ *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____ Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p: 109-118, 2004.

_____ Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, p. 50-64, 2005.

_____ Discursos nas Políticas de Currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52, 2006a.

_____ Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Políticas de Currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____ Conhecimento escolar e conhecimento científico: diferentes finalidades, diferentes configurações. In: *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Unijuí, 2007.

_____. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

_____ Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. *XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Políticas de Currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e Hibridismo: Para Politizar o Currículo como Cultura. *Educação em Foco* [UFJF]. Juiz de Fora, v.8, n.1-2, mar./fev., 2003. p. 13-30.

_____. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, 2006a, p. 285-296.

_____. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*. v. 6, n. 2, 2006b, p. 98-113.

_____. A diferença nos PCN de Ensino Fundamental. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Políticas de Currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006c.

_____. Que queremos dizer com educação para a cidadania? In: LOPES, Alice Casimiro et all. (orgs.). *Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: DP& A, 2008. p: 89-114.

MARTÍNEZ, María Elena. Cultura(s) e identidades nas propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina nos anos 90. In: CANDAU, Vera Maria. (org). *Sociedade, Educação e Cultura(s)*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MATOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra / FAPERJ. 2003, p. 127-151.

MATOS, Maria do Carmo de; PAIVA, Edil Vasconcellos de. Hibridismo e Currículo: ambivalências e possibilidades. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 2, p. 185-201, 2007.

MOMMA, Adriana Missae. *As políticas educacionais brasileiras de ensino fundamental no contexto do MERCOSUL: perspectivas e desafios para o processo de integração*. Campinas: UNICAMP, 2001 (Dissertação de Mestrado em Educação).

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Ensino de História e História Cultural: diálogos possíveis. In: SOHEIT, Raquel; BICALHO, Maria Fernanda B.; GOUVÊA, Maria de Fátima S. (orgs.). *Culturas Políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005. P. 433-451.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. O currículo como política cultural e a formação docente. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. A crise da Teoria Curricular Crítica. In COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p: 11-36.

_____. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio B (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

_____. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Currículo, Utopia e Pós-modernidade. In. MOREIRA, Antonio Flávio B. (org) *Currículo: questões atuais*. 11ª. ed. Campinas: Papirus, 2005.

_____. Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades. In. MOREIRA, Antonio Flávio; PACHECO, José Augusto (orgs). *Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 2006, p. 11-29.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In. PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de História e a criação do fato*. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; DESTRO, Denise de Sousa. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*. n. 28, p. 140-150, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas Pós-Críticas em educação no Brasil: Esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.122, 2004, pp: 283-303.

PERES, Sebastião. Ensino de História e identidade no Mercosul. In. CORSETTI, Berenice et alli. *Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST, 2002.

_____. A História nas novas bases curriculares da educação básica na Argentina, Paraguai e Uruguai. In. ZARTH, Paulo Afonso et all (orgs.). *Ensino de História e Educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 2004. p: 213-235.

POLETO, Dorivaldo Walmor. Integração Latino-Americana e Educação: O Plano Trienal de Educação para o Mercosul. *Estudos Ibero-Americanos*. v. XXI, n. 2, p.139-144, dez.1995.

RECONDO, Gregório. *Identidad, integración y creación cultural em América Latina: el desafío del Mercosur*. UNESCO / Editorial de Belgrano, 1997.

REZNIK, Luis. *Tecendo o amanhã* (A História do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos -1931 a 1945). Niterói, 1992. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.

RIVAROLA, Milda. Latinoamérica, identidad e integración. In: *Seminário sobre a Integração da América do Sul*. Brasília: FUNAG, 2009.

SARAIVA, José Flávio Sombra. História e Geografia no Mercosul: Trajetórias e Perspectivas. In: MARFAN, Marilda (org). *O Ensino de História e Geografia no contexto do MERCOSUL*. Brasília, SEF/MEC, 1997.

_____. Os currículos de História no Mercosul. In. ALMEIDA, Jaime de (org). *Caminhos da História da América no Brasil: tendências e contornos de um campo historiográfico*. Brasília: ANPHLAC, 1998. pp: 695-701.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios Contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p: 190-207.

_____. *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Portugal: Porto Editora, 2000a.

_____. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, 2000, p. 71-78

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In. SILVA. , Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais*. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VAZ, Alcides Costa. *Cooperação, Integração e Processo Negociador: a construção do Mercosul*. Brasília: IBRI, 2002.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. (orgs.). *Programa de ensino da escola secundária brasileira*. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA. , Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais*. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZAMBONI, Ernesta. Projeto Pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Identidade Nacional e Consciência Histórica. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 367-377, 2003.

DOCUMENTOS

COMPROMISSO DE BRASÍLIA. 1998.

II SEMINÁRIO BIENAL *O Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul*. Santiago: UNESCO, 2001.

MARFAN, Marilda Almeida (org). *O ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

MERCOSUL 2000: Desafio e Metas para o Setor Educacional. 1996.

PLAN DEL SECTOR EDUCATIVO DEL MERCOSUL 2001-2005. 2001.

PLAN DEL SECTOR EDUCATIVO DEL MERCOSUL 2006-2010. 2006.

PLANO TRIENAL PARA O SETOR EDUCAÇÃO DO MERCOSUL. Buenos Aires. 1992.

PLANO TRIENAL DO SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL. 1998-2000. Rio de Janeiro, 1998.

TRATADO DE ASSUNÇÃO, 1991.

Anexo

SÍNTESES E RECOMENDAÇÕES DOS GRUPOS DE TRABALHO

Grupo 1: "O ENFOQUE REGIONAL NAS ATUAIS PROPOSTAS CURRICULARES DOS PAÍSES DO MERCOSUL."

INTRODUÇÃO:

O trabalho realizado neste grupo teve como configuração geral tecer considerações sobre as implicações da focalização do tema Mercosul na educação escolar dos países abrangidos pelo acordo.

Tais considerações se deram a partir das experiências educacionais e de reflexões sobre elas, tomando como ponto de partida a situação posta com a inclusão do tema Mercosul no ensino de história e de geografia e os pontos levantados pelas mesas de trabalho já realizadas durante a primeira manhã do seminário.

Resultaram em algumas recomendações preliminares que têm por meta implementar:

- uma produção de conhecimento consistente sobre processos de integração do ponto de vista histórico/geográfico;
- um ensino capaz de contribuir com a formação de consciências críticas, construtivas e cooperativas na direção da formação da consciência cidadã latino-americana, no contexto do desenvolvimento de uma cidadania mundial, fundada em princípios humanos de solidariedade, justiça e paz escolhidos como pilares para a sociedade tecnológica em que nos encontramos.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Os comentários gerais apresentados gravitaram em torno dos seguintes pontos:

- nossa compreensão do acordo Mercosul e nosso posicionamento diante dele;
- o conceito de integração que permeia os trabalhos sobre o Mercosul como tema de ensino e de pesquisa;
- o papel da educação e do ensino de história e geografia na integração pretendida e na formação de nossos educandos;
- as categorias de análise e de estudos que estamos destacando para serem utilizadas na produção/ensino de conhecimentos dos países envolvidos;
- a metodologia de trabalho e de comunicação a ser desencadeada na produção/ensino de conhecimentos sobre o tema Integração entre países do Mercosul.

O desenvolvimento desses cinco pontos resultou nas compreensões que se seguem:

- 1 Entendemos o acordo Mercosul como um acordo de caráter político- econômico, fundado no processo mundial de constituição de blocos econômicos. Como tal, constitui-se em rica oportunidade para o fortalecimento de países latino-americanos no cenário americano continental e mundial, que ultrapassa em termos educacionais as dimensões geográficas ou geopolíticas postas pelo próprio acordo, e que aponta e propicia caminhar em direção à formação da consciência latino-americana.
2. A compreensão anterior faz do tema Mercosul um eixo temático educacional em potencialidade de explicitar a integração dos países envolvidos como um possível processo a decorrer do acordo, mas que não se limita aos países envolvidos e tem como horizonte a consciência latino-americana. Tal eixo temático favorece o alcance, o desenvolvimento e o aprofundamento, simultaneamente, de nossas identidades nacionais e regionais no concerto das nações.
3. Nessa linha de pensamento, tal eixo temático atribui à educação sistemática e ao ensino de história e geografia dos países envolvidos o papel formador de consciências indagativas e reflexivas, perante o fenómeno Mercosul. Tais consciências deverão ser capazes de identificar nos processos decorrentes os pontos positivos e negativos para a construção da cidadania latino-americana: nos países como um todo, nos reflexos nas múltiplas dimensões da vida cotidiana e nas implicações referentes aos países não abrangidos pelo acordo.
4. Tais ponderações nos remetem à identificação das categorias de análise privilegiadas neste debate inicial, a saber: a integração, o local, o nacional, o regional e o mundial como orientadores da pesquisa e do ensino.
5. As categorias de análise destacadas, postas a serviço da compreensão educacional aqui expressa, exigem uma metodologia de trabalho que:
 - a) ponha em interconexão as diferentes dimensões de abordagem do fenómeno Mercosul, numa linha dialética, que as considerem, simultaneamente em suas relações. Tal abordagem deverá permitir, de um lado, que a compreensão da categoria "regional" abranja dimensões tais como "regiões internas de cada país" e o reflexo diferenciado do Mercosul nelas, bem como "regiões formadas por conjunto de países"

- por seus traços culturais, problemas e objetivos comuns; de outro, que a identidade local e a nacional não sejam substituídas, mas ampliadas, nas dimensões das identidades regional, continental e mundial;
- b) busque esclarecimento para as questões postas pelo Mercosul no passado histórico dos países e de suas relações para captar e compreender permanências, mudanças e tendências;
- c) crie espaços de capacitação continuada para os professores em seus locais de trabalho, de tal forma que sejam autores do diagnóstico de suas dificuldades e das solicitações de capacitação, readquirindo autonomia profissional, refazendo sua autoimagem, de modo a reivindicar de maneira organizada o apoio e o reconhecimento dos órgãos administrativos.

• *RECOMENDAÇÕES PRELIMINARES*

As ações pensadas como capazes de implementar os processos considerados geraram recomendações que focalizam:

1. Procedimentos metodológicos de ensino.
2. Produção de conhecimento historiográfico/geográfico.
3. Criação/intensificação de canais de comunicação entre os profissionais da educação dos países envolvidos.

As recomendações elaboradas foram as seguintes:

a) Procedimentos metodológicos de ensino

Como os tempos dos acordos político/econômicos do ensino e da pesquisa são diversos, sugere-se neste primeiro momento:

- exposição, pelo ensino de história e geografia, à cultura de cada um dos países envolvidos, via literatura, música, artes em geral, esportes, produção científica, procurando extrair pontos de identidade na vivência de questões comuns, assim como a localização das soluções encontradas, que podem ser diversas e com resultados.

b) Produção de conhecimento.

c) Canais de comunicação:

- intercâmbio de experiências de ensino e pesquisa relacionadas ao tema ou que com ele possam colaborar, seja em termos do conteúdo ou da metodologia de ensino, seja na definição de temas de pesquisas;
- envolver a universidade com os demais níveis de ensino na organização de pesquisas historiográficas, geográficas e sobre o ensino como canal de integração;
- ampliar a presente discussão dentro e entre os países envolvidos, no

sentido da socialização/democratização de ideias e concepções que explicitem o sentido do trabalho a ser desencadeado;

- envolver nas discussões os diferentes seguimentos sociais e canais de comunicação, de modo a vir a alcançar uma real dimensão latino-americana desenhada pela sociedade civil;
- propiciar o acesso a todos os participantes dos materiais já produzidos nos seminários anteriores;
- acionar apoios de organismos internacionais para as pesquisas historiográficas e geográficas sobre o ensino de história e geografia e para circulação/divulgação dos conhecimentos produzidos.

Coordenadora: Heloisa Penteado

Relatora: Mónica Colombara

Helois Reichel (Brasil)

Graciela Viard (Argentina)

Germán Wettstein (Uruguai)

Alejandro Eujanian (Argentina)

Nídia Nacib Pontuschka (Brasil)

Paulo Hentz (Brasil)

Júlio Pinto (Chile)

Eduardo F. Garzon (Colômbia - Andres Bello)

Grupo 2: "TEMAS COMUNS AOS PAÍSES DO MERCOSUL NO ENSINO DE HISTÓRIA."

O grupo de trabalho estabeleceu os seguintes critérios que permitem estar em condições para sugerir temas comuns no ensino da história:

1. Entende-se que a busca de temas históricos comuns para um ensino integrador da história na América Latina tem seus objetivos nesta atividade, e não exclusivamente como um trabalho empreendido para legitimar, a partir deste contexto, políticas governamentais.
2. O Mercosul deve ser apresentado nos currículos como um processo em construção histórica que está em seus passos iniciais. Neste contexto recomenda-se, portanto, evitar cair na elaboração de um relato histórico que, substituindo o espaço que tiveram as histórias nacionais, permita o mesmo tipo de equívocos de uma história enclausurada, centralista e elitista.
3. Conforme assinalado, parece importante que qualquer proposta curricular nesse sentido procure desenvolver nos jovens uma sensibilidade favorável à integração regional e que enfatize o desenvolvimento de atitudes para compreender e participar dos processos integradores. Aparece como objetivo claro a geração de capacidades para apontar e resolver problemas culturais relacionados com a história regional integrada, tendo em vista, especificamente, o fato de que crianças e adolescentes viverão em um cenário dinâmico e em constante mudança.
4. A análise dos currículos dos países demonstra a existência de pontos comuns. Apesar dos esforços de transformação, observa-se um enfoque quase exclusivo das histórias nacionais, sendo quase nula a referência aos países vizinhos.
5. É preciso estabelecer uma rede de trabalho que permita intercambiar conhecimentos, a fim de superar o isolamento das diversas produções historiográficas nacionais.

TEMAS PROPOSTOS:

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

6. A produção cultural numa perspectiva histórica.

Nota 1: é importante destacar que os aspectos do "comum" e do "diverso" devem ser compreendidos como conteúdos transversais.

Nota 2: é importante que estes conhecimentos cheguem às salas de aula, isto é, tanto aos professores como aos estudantes.

Coordenadora: Circe Bittencourt (Brasil)

Relator: Nicolás Cruz

Alberto Methol Ferre (Uruguai)

Lana Lage (Brasil)

Silvéria Vinales (Paraguai)

Diorge Konrad (Brasil)

Silvia Finocchio (Argentina)

Antónia Terra (Brasil)

Liliana Cattâneo (Argentina)

Grupo 3: "TEMAS COMUNS AOS PAÍSES DO MERCOSUL NO ENSINO DE GEOGRAFIA."

PRESSUPOSTOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO MERCOSUL

1. Que haja simultaneidade entre a aplicação das propostas curriculares e a preparação de uma educação continuada para os professores.
2. Que as propostas curriculares sejam implantadas em cada um dos países-membros.
3. Que seja abolido o tratamento à dualidade da geografia, valorizando a relação sociedade-natureza.
4. Que seja intensificado o diálogo geografia-história, mantendo as especificidades e os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos.
5. Que se elabore uma homogeneidade no tratamento das informações básicas de interesse geográfico, como bases cartográficas, datas de censos (demográficos e económicos) e levantamento das mesmas variáveis (indicadores).

EIXO TEMÁTICO

MERCOSUL: ESPAÇO, TERRITÓRIO E LUGAR

A geografia tem hoje que acompanhar as novas construções espaciais, propiciando problematizações e com isso levando a orientar e a contextualizar a partir de seus lugares, onde se avaliam as singularidades vividas e as transpõem para os espaços concebidos, em um movimento constante sem ser cíclico. Tal proposta possibilita a compreensão da complexidade dos espaços em redefinição. É fundamental a ênfase a partir dos Estados nacionais para uma dimensão comunitária regional.

TEMAS PROPOSTOS:

1. Os grandes ambientes regionais.
O tema deverá abranger conteúdos que envolvam os aspectos do meio natural relativos às componentes da natureza (litosfera, atmosfera, hidrosfera e biosfera).
Essa abordagem deverá ter enfoque regional, sem entretanto omitir o contexto geral que lhe é inerente. Deverão também compor o conteúdo deste tema os impactos ambientais decorrentes da apropriação dos recursos naturais pelas sociedades humanas.
2. As populações e suas características socioculturais.

A formação populacional latino-americana, portanto do Mercosul, apresenta uma diversidade étnica e cultural expressiva. Sua formação histórica apresenta peculiaridades no que diz respeito a sociedades pré-colombianas e pós-colombianas. Hoje, tais sociedades passam por situações sociais muito próximas: o acesso ao trabalho, que exige uma preparação mais contemporânea; a propriedade, ainda vista como instrumento de poder; a distribuição da renda muito desigual. Com a flexibilização das fronteiras políticas, tais preocupações e movimentos tendem a espalhar-se pelo Mercosul formando uma totalidade sociodemográfica. É básico para um processo de integração a convivência com as diferenças e o respeito para com as singularidades socioculturais.

3. Qualidade de vida e os problemas sociais implícitos.

Este tema contempla a ampliação das análises dos problemas sociais (habitação, saúde, trabalho, educação e ambiente), da escala nacional à regional.

4. Os fluxos econômicos, financeiros e tecnológicos.

Este tema propõe conhecer os intercâmbios econômicos, financeiros e tecnológicos que caracterizam a constituição de grandes blocos regionais como consequência do processo de globalização da economia. Isso implica conhecer a interação entre os mercados mundiais e o forte caráter especulativo dos mesmos, assim como seus impactos no ambiente comunitário e em cada Estado nacional.

5. Sistemas de cidades, redes de transporte e de comunicação. Como consequência da intensificação dos fluxos econômicos, sociais e culturais está sendo construído um novo sistema urbano próprio do território do Mercosul e com nova dinâmica.

As redes de transporte e de comunicação são transformadas para agilizar suas eficiências, o que viabiliza novos gerenciamentos por meio da multimodalidade, incorporando inovações tecnológicas que melhoram a sua competitividade.

As novas redes de intercâmbio de recursos energéticos são um dos fatores que favorecem a integração que se faz necessária.

6. A gestão territorial: consensos e conflitos.

É por intermédio de políticas governamentais conjuntas que incentivem o desenvolvimento territorial e que neutralizem conflitos desfavoráveis que se pode alcançar o consenso dos diferentes parceiros e agentes sociais envolvidos nesse processo.

7. A inserção do Mercosul na América Latina e no mundo.

Hoje o Mercosul caminha no sentido da integração cultural. Devemos lem-

brar que essa nova comunidade se estrutura para fazer frente ao jogo de poder dos países capitalistas que controlam os mecanismos económicos, financeiros e tecnológicos mundiais.

As condições históricas e geográficas dos quatro países fundadores e do Chile tornaram-se o núcleo aglutinador da nova organização regional.

Porém, percebe-se que os demais países da América Latina se abrem na perspectiva, em um futuro próximo, de virem a se integrar nessa comunidade.

O fortalecimento interno do Mercosul vem atraindo o interesse de países do Primeiro Mundo. Isso demonstra que a globalização cria uma nova relação de forças, e o Mercosul se fortalece ao se constituir em um dos grandes blocos político-econômicos mundiais.

Coordenadora: Diana Duran (Argentina)

Relator: Jurandy Ross (Brasil)

Lúcia Bortagaray (Argentina)

Francisco Scarlato (Brasil)

Antônio Carlos Castrogiovanni (Brasil)

Gladys Teresa Bentancor (Uruguai)

Darci Alda Barros (Brasil)

Clarilene Andrade Luz (Brasil)

Alexandre M. de Barros (Brasil)

Grupo 4: "O LIVRO DIDÁTICO E AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA SOB UMA PERSPECTIVA REGIONAL."

Em primeiro lugar vamos descrever as questões que foram analisadas e em seguida apresentaremos uma proposta de trabalho concreta, que assume a modalidade de projeto piloto para ser submetido a um processo de acompanhamento e avaliação.

QUESTÕES ANALISADAS

1. Discutiu-se sobre o grau de autonomia dos livros didáticos, no entanto foram pensados como complementares e vinculados a um conjunto de temas que foram objeto de outras mesas de trabalho (conteúdos, enfoques).
2. O livro é um produto social, relaciona cultura, educação e vários atores. Portanto, trata-se de acompanhar os professores em um processo de integração regional, a partir de um trabalho modesto, porém viável, que recupere o estado do debate do conhecimento sobre o tema e que reconheça a perspectiva histórica e territorial,
3. É preciso superar as visões históricas de marcado nacionalismo e de caráter preconceituoso. Também, embora não de forma exaustiva, é preciso recuperar e enfatizar a dimensão cultural da realidade social, sem que isso signifique ignorar os planos econômico e político do processo de análise.
4. Deve-se pensar na criação de uma biblioteca mínima de referência para os professores, com livros acessíveis sobre temas de integração, que permita oferecer uma contribuição teórico-conceitual e metodológica sobre os conteúdos abordados. Por outro lado, os recursos tecnológicos avançados como, CD-ROMS, poderão e deverão ser utilizados, de forma não substitutiva, tendo sempre a preocupação de não transformar os alunos apenas em consumidores do conhecimento.

A recepção desses materiais seria feita pelos próprios centros educativos. Deu-se ênfase especial sobre a necessidade de se alcançar coerência conceptual e enfoques relevantes no tratamento dos temas.

PROPOSTA DE TRABALHO: PROJETO PILOTO DE ELABORAÇÃO DE FASCÍCULOS TEMÁTICOS SOBRE CONTEÚDOS REFERENTES À INTEGRAÇÃO REGIONAL

Características: material complementar, de extensão reduzida, tipo fascículo, que contemple a perspectiva interdisciplinar e que seja produzido, em regime de colaboração, por comissões compostas por participantes de cada um dos países intervenientes.

Objetivo: alcançar conhecimento relevante e desenvolvimento de competências intelectuais, instrumentais e valorativas tendo em vista uma mudança na atitude dos professores e dos jovens em relação à diversidade e à convivência em nossos países, de forma a possibilitar a formação e a consolidação de atitudes de respeito que permitam questionar enfoques preconceituosos, estereotipados e acrílicos que predominam nessas questões.

Pretende-se produzir um material completo que possa ser levado às salas de aula e que permita o trabalho com enfoques e abordagens atualizados, do ponto de vista do conhecimento, e ao mesmo tempo críticos, sobre temas de história e geografia, a fim de ajudar a construção de uma cidadania latino-americana, respeitosa das diferenças, das singularidades e, ao mesmo tempo, enriquecida a partir da incorporação da citada multiplicidade.

Destinatários: estudantes (crianças e adolescentes) e professores (tendentes à ampliação e ao aprofundamento dos conteúdos e à explicitação das metodologias abordadas).

Processo: o fascículo seria submetido a tarefas de acompanhamento e avaliação, a fim de envolver diretamente os professores, facilitando a sua participação e compromisso coletivo. Depois de ajustada e enriquecida, a metodologia utilizada poderia ser estendida a outros fascículos temáticos.

Conteúdos: sobre integração regional (agenda de temas e problemas fica aberta à discussão).

Coordenador: Holien Gonçalves (Brasil)

Relatora: Raquel Gurevich (Argentina)

Luciano de Privitello (Argentina)

Berenice Bley (Brasil)

Elza Yassuko Passini (Brasil)

Jaime Pinsky (Brasil)

José Carlos Monteiro da Silva (Brasil)

Luz Philippi (Chile)

Adela Pereyra (Uruguai)

CONCLUSÃO FINAL

Antes do encerramento, na última sessão, foram apresentadas as seguintes sugestões ao CCR:

1. Criação de comissão técnica permanente, que possa garantir a continuidade aos trabalhos e o acompanhamento da evolução das atividades no âmbito do ensino de história e de geografia no contexto do Mercosul.
2. Criação de grupos nacionais, internos, que desenvolvam os trabalhos no âmbito de cada sistema educativo dos países do Mercosul.

**PROGRAMA DO SEMINÁRIO REGIONAL ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO
CONTEXTO DO MERCOSUL**

DIA 20 DE NOVEMBRO DE 1997

ABERTURA

Iara Glória de Areias Prado - Secretaria de Educação Fundamental / MEC, Brasil

MESA-REDONDA 1

HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO MERCOSUL: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS

EXPOSITORES Silvia Finocchio - Ministério de Cultura e Educação, Argentina

José Flávio Saraiva - Universidade de Brasília, Brasil Adela Pereyra - Administração Nacional da Educação, Uruguai

COORDENADOR Ruy Berger - Secretaria de Educação Média e Tecnológica / MEC, Brasil

CONFERÊNCIA

HISTÓRIA E GEOGRAFIA: OBSTÁCULOS PARA UMA VISÃO REGIONAL

CONFERENCISTA Heraldo Munoz - Embaixada do Chile no Brasil

GRUPOS DE TRABALHO

DIA 21 DE NOVEMBRO DE 1997

MESA-REDONDA 2

PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA NO MERCOSUL: ABORDAGENS E

TENDÊNCIAS

EXPOSITORES Alejandro Eujanian - Universidade N, de Rosário, Argentina Heloísa Reichel - Universidade do Vale dos Sinos, RS, Brasil Júlio Pinto - Universidade de Santiago do Chile, Chile

Silv3ria Vinales - Minist3rio da Educa3o, Paraguai Alberto M. Ferre - Codicen, Uruguai
COORDENADORA Circe Bittencourt - Universidade de S3o Paulo, Brasil

MESA-REDONDA 3

PRODUÇÃO GEOGRÁFICA NO MERCOSUL: ABORDAGENS E TENDÊNCIAS

EXPOSITORES Lúcia Bortagaray - Presidência da Nação, Argentina

Diana Duran - Ministério de Cultura e Educação. Argentina

Nídia Nacib Pontuschka - Universidade de São Paulo, Brasil

Luz Philippi - Ministério da Educação, Chile

Germán Wettstein - Administração Nacional da Educação,

Uruguai

COORDENADOR Francisco Scarlato - Universidade de São Paulo, Brasil

CONTINUAÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO

PLENÁRIA: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES DOS GRUPOS DE TRABALHO

ENCERRAMENTO

Márcia da Silva Ferreira - Secretaria de Educação Fundamental/MEC, Brasil.

COMISSÃO ORGANIZADORA

Circe Bittencourt Francisco Scarlato José Flávio Saraiva Marilda Almeida Marfan Tatiana Brito

PROMOÇÃO, COORDENAÇÃO E APOIO

SEF Secretaria de Educação Fundamental

AI Assessoria Internacional

PARTICIPAÇÃO ESPECIAL

SEMTEC Secretaria de Educação Média e Tecnológica

(extraído do documento: MARFAN, Marilda Almeida (org). O ensino de História e geografia no contexto do Mercosul. Brasília, SEF/MEC, 1997. pp: 107-120).

Obs: A realização do evento foi nos dia 20 e 21 de novembro de 1997, em Brasília -Brasil)

Taller en grupos operativos para la
elaboración de conclusiones

GRUPO: "HISTORIA Y MEMORIA"

Reflexiones

1. Es conveniente que el grupo de trabajo acreciente su actividad y que promueva un intercambio más fluido, no esperando a la realización de seminarios cada dos años.
2. Es necesario impulsar investigaciones historiográficas compartidas sobre los temas comunes consensuados en el seminario de Brasilia (Estudio histórico de las diversas etnias; fronteras como espacios de intercambio de aislamiento; pasado colonial en la perspectiva de estudios comparados; estudio de los conflictos entre los Estados Nacionales en una perspectiva regional; las dictaduras militares recientes en América Latina y los circuitos del exilio, la producción cultural en una perspectiva histórica), para dar sustento a la enseñanza de la historia en la formación básica.
3. Es conveniente alentar el intercambio de investigadores, información sobre centros y líneas de investigación, así como de publicaciones sobre historia de América Latina.
4. Es importante y necesario recuperar los criterios consensuados por el grupo 2 (temas comunes a los países del MERCOSUR en la enseñanza de la historia) del primer seminario llevado a cabo en Brasilia, así como algunas categorías que se desprenden de ellos: integración, proceso histórico en construcción, intercambio.
5. Es necesario alentar el trabajo de municipios para llevar a cabo propuestas para hermanarlas ciudades del MERCOSUR.

Conclusiones

- Se propone reemplazar en los próximos documentos referidos a la enseñanza de la Historia y la Geografía en el MERCOSUR, la denominación "Identidad Regional" por "Integración Cultural en la Región".
- Se propone reconocer la multiplicidad cultural y el valor de compartir la diversidad, evitando construir una identidad regional arbitraria desde la producción historiográfica.

Sugerencias

- Producir un atlas histórico-geográfico de América del Sur, acompañado de un glosario de términos.
- Reemplazar el carácter bienal del seminario por uno anual.
- Llevar a cabo pasantías de docentes y estudiantes procedentes de los diferentes países que integran el MERCOSUR.
- Instrumentar una base de datos sobre producciones historiográficas, centros de investigación, investigadores, líneas de investigación y editoriales referidas a la historia de América Latina.
- Conectar el grupo de trabajo con organizaciones afines.
- Convocar a concursos anuales sobre temas del MERCOSUR, destinados a estudiantes de educación primaria y secundaria.

Participantes:

Alejandro Hamed Franco (Paraguay)

Katia Baggio (Brasil)

Alberto Methol Ferré (Uruguay)

Pablo Whipple (Chile)

Armando Miraldi López (Uruguay)

Pedro Gatti (Uruguay)

Silvia Finocchio (Argentina)

GRUPO: “ESPACIO, TERRITORIO Y LUGAR”

Conclusiones:

- Promover la investigación y la reflexión crítica sobre el tema MERCOSUR y para procurar la articulación del conjunto del sistema educativo.
- Promover que en cada país exista un intercambio fluido y permanente entre los Comités de Enseñanza de la Historia y la Geografía del MERCOSUR y las instituciones académicas, que garantice:
 - La circulación de las conclusiones de estos encuentros y del material producido en este marco.
 - La continuidad y efectiva puesta en marcha de las propuestas.
- Realizar un encuentro de investigadores centrado en el tema: “Fronteras como espacios de intercambio: consensos y conflictos”. El objetivo de este encuentro será conocer y discutir los resultados y enfoques de estudios específicos sobre este tema, con el fin de producir un material orientado a la capacitación docente y una cartografía temática del MERCOSUR.

Este material tendría la forma de una recopilación de textos, para ofrecer a los docentes herramientas para pensar e introducir en el aula las discusiones y reflexiones acerca del tema.

- Reconocer que la Historia y la Geografía constituyen áreas diferentes con sus perspectivas teóricas y metodologías específicas.

Participantes:

Francisco Capuano Scarlato (Brasil)

Alvaro López (Uruguay)

Carlos Peña (Uruguay)

Víctor Cantón (Uruguay)

Marilda Almeida Marfán (Brasil)

César Silva Otaño (Paraguay)

Blanca Marquisio (Uruguay)

Silvina Quintero (Argentina)

GRUPO: HISTORIA Y MEMORIA. INVESTIGACIONES DIDÁCTICAS Y EXPERIENCIAS
APLICADAS EN EL AULA

1. *Apreciación general sobre análisis de los libros de texto:*

Se han registrado diferentes formas de utilización de libros de texto en la práctica docente entre los países integrantes del MERCOSUR y principalmente las instituciones educativas, desde una producción oficial hasta una más diversificada y descentralizada. En común tenemos que existen en los textos de Historia poca referencia al MERCOSUR y América Latina. La base de los libros es una visión de Historia Nacional ligada a una visión europea, sobre todo a la francesa.

Sugerencias:

- Realizar más investigaciones sobre los temas de MERCOSUR, teniendo en cuenta que los contenidos y las metodologías estén orientadas a los diferentes niveles educativos y grupos sociales.
- Hacer “colecciones” de textos de fuentes escritas e iconográficas de diferente naturaleza de acuerdo con las temáticas propuestas en el primer encuentro en Brasilia.
- Elaboración de videos sobre la Historia Cultural: música, fiestas, artesanías, religión, otras manifestaciones culturales (ejemplo: deporte).

2. *Apreciación general sobre las prácticas escolares.*

La presentación de prácticas evidenció las posibilidades de trabajo con temas comunes, como la historia de las migraciones, mostrando la utilización de varias estrategias y recursos como son las historias orales y fotográficas. También mostraron las posibilidades de trabajos interdisciplinarios entre Historia-Geografía.

Sugerencias:

-
- Intercambios anuales de experiencias docentes con los temas comunes:
 - migraciones, fronteras vivas o móviles
 - dictaduras políticas y pasajes a las vías democráticas-republicanas
 - las cuestiones étnicas-indígenas, considerando el bilingüismo de la población escolar.
- “Pasantías” entre docentes y alumnos acompañadas de investigaciones que ofrezcan posibilidades de confrontar perspectivas para dar cuenta de los caminos de la producción escolar. Las pasantías deben ser acompañadas por la producción y publicación de resultados.
- Organización de un “Centro de Información” para intercambio de experiencias, con redes de Internet.
- Para el próximo Seminario o Encuentro, ampliar la participación de docentes y tiempo para debates en grupo (siendo una de las partes más valiosas).

Participantes:

Oscar Mores (Uruguay)

María de Fátima Sabino (Brasil)

Vera Camovale (Argentina)

Blanca López (Uruguay)

Gustavo De León (Uruguay)

Mauro Covachevich (Uruguay)

Cirse Bittencour (Brasil)

Angela Bogaril De Arca (Paraguay)

Gloria Silvera (Uruguay)

María Cristina Heuguerot (Uruguay)

GRUPO: “ESPACIO, TERRITORIO Y LUGAR”: INVESTIGACIÓN Y PROPUESTAS SOBRE EXPERIENCIAS DE AULA

Después de haber reflexionado sobre las “Investigaciones y propuestas de aula sobre Espacio, Territorio y Lugar”, realizamos el intercambio de opiniones de cuyo ámbito se desprenden las siguientes consideraciones:

Si el MERCOSUR Educativo es prioridad para alcanzar una integración real; existe la necesidad de la presencia de agentes multiplicadores, en todos los ámbitos de la enseñanza

de nuestros países; en condiciones laborales que hagan posible la dedicación de parte de su carga horaria para tal fin.

A los efectos, la función de los mismos debería centrarse en la prosecución de las siguientes finalidades:

1. A nivel de docentes de aula, intensificar el conocimiento, complementación y enriquecimiento mutuo; estableciendo como una necesidad la realización de foros de discusión periódicos más frecuentes para implementar una verdadera transformación que aporte a una visión regional.
2. En una segunda instancia, el intercambio estudiantil entre países de la región, sensibilizando y motivando a los alumnos a través de la implementación de concursos o propuestas que estimule una investigación de enfoque integracional geohistórico.
3. Paralelamente, como complemento imprescindible, el intercambio permanente de materiales didácticos (vía Internet, videos, fotografías, música, publicaciones, tarjetas postales, etc.).

Implementar institucionalmente como prioridades:

- La incorporación del idioma portugués a la currícula de enseñanza primaria y media de nuestros países, y del idioma español en los niveles correspondientes en el caso de Brasil.
- La realización de jornadas de sensibilización y de divulgación de los trabajos y propuestas del MERCOSUR Educativo.

4. Asumir los docentes y las instituciones el compromiso de construir nuestra identidad regional latinoamericana, respetando la diversidad cultural y étnica.

5. Manifestar la necesidad de continuidad de los representantes de los distintos países en esta instancia, en el mencionado rol de agentes multiplicadores.

Participantes:

Marisia Santiago Buitoni (Brasil)

Marisa Alemán (Uruguay)

Ilda Malán (Uruguay)

Rosa Demedice (Uruguay)

Gerardo Hugo Menéndez (Uruguay)

Ana Marfa Lesna (Uruguay)

Gisele Girardi (Brasil)

Estela Báez de Armoa (Paraguay)

Marina Calandria (Uruguay)

María Cristina Merlano (Uruguay)

CONCLUSIONES GENERALES

1. El MERCOSUR Educativo debe continuar su desarrollo en forma autónoma de las contingencias del acuerdo económico.
2. Debe ser inclusor de las diversas realidades étnicas y culturales de los espacios geográficos de la región.
3. El Seminario constituyó una nueva oportunidad de apreciar la riqueza epistemológica, metodológica y los avances alcanzados tanto por la Geografía como por la Historia, las cuales, sin perder su individualidad tienen vocación por los trabajos integrados.
4. El MERCOSUR Educativo debe difundir todos sus avances por múltiples medios, para instalar los temas referidos a la educación para la integración en la agenda de los colectivos docentes.
5. Debe aprovecharse su dinámica para imprimir rumbos nuevos al interior de los sistemas de formación y capacitación profesional.
6. Reconocer la apertura realizada en la participación de docentes en los grupos de trabajo.

II SEMINARIO BIENAL SOBRE ENSEÑANZA DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

30 de noviembre, 1º y 2 de diciembre, 1999

Montevideo, Uruguay

Relatorio

En Montevideo, Uruguay, en la sede de la Secretaría Administrativa del MERCOSUR, se realizó el “II Seminario Bienal sobre Enseñanza de Historia y Geografía”, durante los días 30 de noviembre, 1º y 2 de diciembre de 1999. El mismo se ha llevado a cabo dentro de las actividades previstas en el cronograma para el segundo semestre, del Sector Educativo del MERCOSUR.

La Subdirectora de Educación del Ministerio de Educación y Cultura, Profesora Alicia Sirtori Torres, tuvo a cargo el acto de apertura dando la bienvenida a las distintas delegaciones de los países miembros y asociados del MERCOSUR, e inaugurado el martes 30 de noviembre.

Se presentaron distintas ponencias sobre dos temáticas: “Historia y Memoria” y “Espacio, territorio y lugar”; investigaciones didácticas, y propuestas sobre experiencias de aula.

Agenda

Martes 30 de noviembre:

Ponencias sobre "Historia y Memoria":

Por Argentina: Prof. Liliana Cattáneo "Reflexiones sobre la relación Historia y Memoria en la construcción de identidades",

Por Brasil: Prof. Kátia Baggio "Las interpretaciones brasileras sobre América Latina: breves reflexiones",

Por Uruguay: Prof. Alberto Methol Ferré, Prof. Pedro Gatti y Lic. Bárbara Díaz (Universidad de Montevideo) "Historia y memoria regional",

Por Paraguay: Lic. Alejandro Hamed Franco (Comisión Nacional de Historia y Geografía), y Lic. Estela Báez de Armoa (MEyC) "Foro sobre Historia y Memoria".

Investigaciones didácticas

Por Argentina: Lic. Luciano de Privitellio (UBA) "Nosotros y los otros en los manuales de Historia Argentina",

Por Brasil: Prof. Circe Bittencourt "Pesquisas em didáctica de História",

Por Uruguay: Prof. Adela Pereyra (Inspectora. C.E.S.) "Percepciones de los docentes de Historia del Uruguay sobre el tema de la enseñanza de la asignatura en el MERCOSUR".

Propuestas sobre experiencias de aula

Por Argentina: Prof. Vera Carnovale (Proyecto de Historia Oral, Fundación YPF) "El uso de testimonios orales en el aula: reflexiones sobre una experiencia",

Por Brasil: Prof. María de Fátima Sabino (Historia como tema de Integración) "História comparada nas fronteiras do MERCOSUL: urna experiencia entre instituições de ensino brasileiras e argentinas",

Por Uruguay: Prof. Hilda Malán (Subdirectora del Liceo Departamental de Colonia) "La educación Patrimonial: una contribución al espíritu MERCOSURiano".

Miércoles 1° de diciembre

Ponencias sobre "Espacio, territorio y lugar":

Por Argentina: Lic. Rodolfo Bertoncetto (UBA) "Geografía del MERCOSUR en la escuela: desafío y oportunidad",

Por Brasil: Prof. Francisco Scarlato "Espacio, territorio y lugar",

Por Paraguay: Ing. César Silva (Comisión Nacional de Historia y Geografía) y Lic. Estela Báez de Armoa (MEyC) ponencia sobre "Espacio, territorio y lugar",

Por Uruguay: Dr. Alvaro López "MERCOSUR: territorio y lugar".

Investigaciones didácticas

Por Argentina: Lic. Silvina Quintero “La visión de Argentina y de los países vecinos en los manuales de Geografía”,

Por Brasil: Prof. Marisia Buitoni “O ensino de Geografia no MERCOSUL: considerações sobre o projeto de construção de uma identidade Latino-Americana”.

Propuestas sobre experiencias de aula

Por Argentina: Prof. Silvia Finocchio y Lic. Ariel Denkberg (Ministerio de Cultura y Educación. Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo) “Del saber experto a la práctica docente: una propuesta de capacitación sobre el MERCOSUR”,

Por Brasil: Prof. Gisele Girardi “Marquete de relevo: proposta de aula”,

Por Uruguay: Prof. Gerardo Hugo Menéndez “Colonia del Sacramento Patrimonio Histórico Cultural de la humanidad”, Prof. María del Verdún Clavero y Marina Calandria “Invitación a hacerse la América”.

(extraído do documento: II Seminário Bienal O Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul. Chile: UNESCO, 2001, pp: 131-137)

Obs: A realização do evento ocorreu entre os dias 30 de novembro de 1999 a 02 de dezembro de 1999, em Montevideu - Uruguai

