

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

WILIAN CARLOS CIPRIANI BAROM

INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA:
A noção de pertencimento latino-americano de jovens brasileiros no ano de 2013

PONTA GROSSA

2017

WILIAN CARLOS CIPRIANI BAROM

INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA:

A noção de pertencimento latino-americano de jovens brasileiros no ano de 2013

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de DOUTOR pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Luís Fernando Cerri.

PONTA GROSSA

2017

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

B264 Barom, Wilian Carlos Cipriani
Integração latino-americana e
consciência histórica:
a noção de pertencimento latino-americano
de jovens brasileiros no ano de 2013/
Wilian Carlos Cipriani Barom. Ponta
Grossa, 2017.
253f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de
Concentração: Educação), Universidade
Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Luís Fernando
Cerri.

1. Consciência histórica. 2. Cultura
histórica. 3. América latina.
4. Pertencimento. I. Cerri, Luís Fernando.
II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Doutorado em Educação. III. T.

CDD: 378.1

WILIAN CARLOS CIPRIANI BAROM

INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA:

A noção de pertencimento latino-americano de jovens brasileiros no ano de 2013

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, para obtenção do título de Doutor.

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2017.

Prof. Dr. Luis Fernando Cerri
Doutor em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Dra Lucia Cortes da Costa
Doutora em Serviço Social
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Dra Silvana Maura Batista de Carvalho
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Dra Léia Adriana da Silva Santiago
Doutora em Educação
Instituto Federal Goiano

Profª Dra Caroline Pacievitch
Doutora em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

A presente tese sintetiza os resultados de uma investigação sobre a possibilidade de um sentimento de pertencimento de 2240 jovens brasileiros à América Latina – e suas manifestações em variados graus, feita a partir de questões escolhidas do projeto Jovens e a História. No primeiro capítulo, a pesquisa foi contextualizada a partir de uma reflexão sobre o fenômeno do regionalismo político, os atuais blocos que compõe e propõe a integração e o modo como, em suas normativas oficiais, solicitam a identidade regional e comum para a região. No segundo, teorizou-se sobre a relação dialógica existente entre consciência e cultura, a partir dos apontamentos teóricos dos historiadores alemães Jörn Rüsen e Bodo Von Borries e do filósofo e historiador brasileiro Estevão Chaves de Rezende de Martins, especificamente, as suas contribuições específicas acerca dos conceitos de consciência histórica, cultura histórica e identidade histórica. No terceiro, realizou-se uma breve recuperação da história do projeto Jovens e a História no Brasil, uma reflexão sobre o método escolhido de coleta e sistematização dos dados – o Software GNU PSPP –, e a análise, a partir das variáveis localização geográfica, aspectos socioeconômicos e tipos de cidades, de seis questões escolhidas do projeto Jovens e a História, que se relacionavam, direta ou indiretamente, à questão do pertencimento regional. Dentre as conclusões da tese, destacam-se: a prevalência do posicionamento neutro nas respostas dos jovens; a presença da ideologia (neo)liberal e dos critérios ético-morais como eixos que estruturam a interpretação da realidade, em paralelo às recuperações de memórias e experiências do passado; a presença de noções dimensionais de pertencimento, o que variou conforme as temáticas e as variáveis; um sentimento patriótico que não se traduziu substancialmente no interesse dos jovens pela história do país, do desenvolvimento das nações, da democracia, no conhecimento da própria região, localidade onde vive e história de pessoas comuns; um interesse significativo no fluxo de produtos, trabalho e estudo na região, na unificação da moeda e na construção de infraestruturas que beneficiem a integração comercial entre os países sul-americanos; e, ainda, a rejeição significativa por parte dos jovens da ideia de um futuro comum, unificado, da região como um único país.

Palavras-chaves: consciência histórica, cultura histórica, América latina, pertencimento.

ABSTRACT

The present thesis summarizes the results of an investigation into the possibility of A feeling of belonging of 2240 young Brazilians to Latin America - and its manifestations in varying degrees, made from selected questions of the project young people and History. In the first chapter, the research was contextualized from a reflection on the phenomenon of political regionalism, the current blocks that compose and proposes the integration and how, in their official regulations, request regional identity and common to the region. In the third, there was a brief recovery in the history of the Young project and the story in Brazil, a reflection on the chosen collection method of and systematization of data – the Software GNU PSPP-, and analysis of the six questions chosen of the project, from the variables geographic location, socioeconomic condition and types of cities, which are linked, directly or indirectly the issue of regional belonging. Among the conclusions of the thesis are: the prevalence of positioning indifferent in the responses of young people; the presence of the (neo) liberal ideology and ethical-moral criteria as axes that structure the interpretation of reality, in parallel to recoveries of memories and experiences from the past; the presence of notions of belonging, which varied according to the issues and variables; a patriotic feeling which is not translated by the young people's interest on the history of the country, the of development of Nations, democracy, in the knowledge of the region itself, the of place where lives and the of history of ordinary people; significant interest in the flow of products, work and study in the region, in the unification of the currency and the construction of infrastructure which benefit the commercial integration between the South American countries; and, yet, the significant rejection on the part of young people to the idea of a common, unified, future for the region.

Keywords: historical consciousness, historical culture, Latin America, belonging.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Mapa dos fluxos migratórios mais intensos segundo dados do SICREMI, ano de referência: 2013.....	39
Figura 2:	Matriz Disciplinar	91
Figura 3:	Síntese esquemática dos conceitos presentes na teoria da história de Jörn Rüsen (com acréscimo de interesses, sentimentos e impulsos de Bodo Von Borries)	92
Figura 4:	A interseção e a interdependência das diversas etapas da convivência social e do aprendizado – formal e/ou informal	119
Figura 5:	Divisão das cidades por regiões: fronteira, centro e litoral.....	146
Figura 6:	Cidades segundo divisão urbana do IBGE – 2007	151
Figura 7:	Graduação/valorização da Escala Likert	152
Figura 8:	Segundo perfil dos jovens da amostra: as médias gerais das questões 17, 18, 25, 36 e 40	157
Figura 9:	Entre consciência e cultura: síntese esquemática dos conceitos presentes na Teoria da História de Jörn Rüsen e na obra Jovens e Consciência Histórica de Bodo Von Borries: com acréscimo de moralidade e ideologia	210

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Entrada de imigrantes nos países da América do Sul (2008-2013)	34
Tabela 2:	<i>Stock</i> de imigrantes na América do Sul segundo origem, 2013 ...	36
Tabela 3:	<i>Stock</i> de emigrantes da América do Sul segundo destino, 2013 ..	37
Tabela 4:	Distribuição dos questionários por cidade	142
Tabela 5:	Variável “Tipos de Cidades”: Relação hierárquica dos níveis e subníveis da Rede Urbana Brasileira – IBGE (2007)	150
Tabela 6:	Software GNU PSPP – exemplo de frequência	153
Tabela 7:	Questão 17: Qual seu interesse pelos seguintes temas da história?	160
Tabela 8:	Questão 18: Qual seu interesse sobre a história dos seguintes lugares?	164
Tabela 9:	O interesse dos jovens pela história de países da América Latina: por região e frequência	169
Tabela 10:	Tabela cruzada - 17e. Cultura de países distantes X 18d. Outros países da América Latina	171
Tabela 11:	Questão 25: Que importância tem para você o seguinte:	173
Tabela 12:	Relação entre privacidade/subjetividade e média de importância	175
Tabela 13:	Solidariedade com os pobres do país e de outros países, por número de jovens e porcentagem	177
Tabela 14:	Tabela cruzada - 25l.Solidariedade com os pobres de outros países X 25k.Solidariedade com os pobres do meu país	178
Tabela 15:	Tabela cruzada – 18d.Interesse na história de outros países da América Latina X 25k.Solidariedade com os pobres de outros países	178
Tabela 16:	Tabela de Frequência – 25e. A minha origem étnica (africana, europeia, indígena ou outra)	183
Tabela 17:	Questão 36: Que ideias você tem sobre as nações e o país?	185
Tabela 18:	Tabela Cruzada – 36b. As nações são coisas naturais... X 36c. As nações são o desejo de futuro	188

Tabela 19:	Questão 36d. Os países devem ceder parte de sua soberania a organismos internacionais (como a ONU, ou MERCOSUL)	192
Tabela 20:	Questão 40: Sobre os processos de integração da América do Sul, que importância tem o seguinte:	193
Tabela 21:	O internacional/distante e o nacional/próximo em escolas Públicas de Periferia e Privadas Laicas Empresariais	196
Tabela 22:	Questão 41 - Os temas a seguir são polêmicos. Em que você votaria a favor ou contra?	198
Tabela 23:	Tabela Cruzada: "41e.Ações para que, no futuro, a América Latina seja um único país" X "41f.Integração econômica do MERCOSUL, incluindo uma moeda comum" (Escola Pública de Periferia e Privada Laica Empresarial)	203
Tabela 24:	Índices de frequência - 41e.Ações para que, no futuro, a América Latina seja um único país - Por tipo de cidade	206

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Migração regional. Migrantes de outros países das Américas, por país de destino, 2013.....	35
------------	--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
 CAPÍTULO 1	
A IDENTIDADE SUL-AMERICANA COMO PROPOSTA DO REGIONALISMO	
POLÍTICO.....	19
1.1 O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DE INTEGRAÇÃO	20
1.2 A REVINDICAÇÃO POLÍTICA DA IDENTIDADE REGIONAL	41
 CAPÍTULO 2	
A IDENTIDADE ENTRE CONSCIÊNCIA E CULTURA: A DIMENSÃO	
TEMPORAL DA IDENTIDADE REGIONAL	64
2.1 O CONTEXTO DA TEORIA DA HISTÓRIA DE JÖRN RÜSEN	65
2.2 A TEORIA DA HISTÓRIA DE JÖRN RÜSEN ENTRE A CIÊNCIA	
ESPECIALIZADA E A VIDA PRÁTICA	86
2.2.1 Consciência Histórica e consciência utópica	92
2.2.2 Narrativa histórica e formas de recuperar o passado	99
2.2.3 Cultura histórica e formação histórica	109
2.2.4 Identidade e Identidade histórica	120
 CAPÍTULO 3	
O PROJETO JOVENS E A HISTÓRIA E A NOÇÃO DE PERTENCIMENTO	
LATINO-AMERICANO DE JOVENS BRASILEIROS	125
3.1 UMA BREVE ANÁLISE DA HISTÓRIA E DAS PUBLICAÇÕES DO	
PROJETO JOVENS E A HISTÓRIA	125
3.2 ANÁLISE DOS DADOS DO PROJETO JOVENS E A HISTÓRIA	141
3.2.1 Amostra, descrição das variáveis e formas de análises	141
3.2.2 Um breve perfil dos jovens da amostra: aspectos econômicos e	
culturais	154
3.2.3 Médias gerais e primeiras impressões	156
3.2.4 O interesse dos jovens por culturas de países distantes.....	159
3.2.5 O interesse dos jovens pela história de países da América Latina	164

3.2.6	O interesse pela cultura de países distantes versus o interesse pela história de países da América Latina	170
3.2.7	A importância que os jovens atribuem a temas como origem étnica e solidariedade	172
3.2.8	As ideias dos jovens sobre nação e soberania nacional	185
3.2.9	A importância que os jovens atribuem a temas relacionados à integração da América do Sul	193
3.2.10	As ideias dos jovens sobre a integração econômica e a unificação da América do Sul	198
3.2.11	Pertencimento latino-americano: disposições finais do capítulo	206
CONSIDERAÇÕES FINAIS		214
REFERÊNCIAS		218
ANEXOS		241

INTRODUÇÃO

Esta é, talvez, uma pesquisa “atropelada” pela história. No ano de 2013, período em que ainda coletávamos os nossos dados e em que iniciamos a presente tese, a conjuntura internacional latino-americana era completamente outra: um alinhamento político dos países, o qual aparentemente permitia uma reflexão sobre a integração, a unidade e a identidade regional. Ao menos, era assim como percebíamos o cenário naquele ano.

Quanto mais avançávamos em nossos estudos, no trabalho de conhecer a possibilidade desta integração, mais nos tornávamos otimistas por perceber que, no âmbito legal, nas normativas que regulamentavam e propunham a integração, a questão da identidade, inclusive a configuração de uma cidadania regional, nos moldes da União Europeia, estava posta. Para além dos documentos oficiais (especialmente os do MERCOSUL, MERCOSUL Educacional e UNASUL), percebemos também que grupos de estudos e seminários regionais foram organizados, o que inspirou o surgimento de significativas publicações no meio acadêmico e a formação de grupos de pesquisas nas últimas duas décadas. Aqui destacamos os esforços de pesquisadores nacionais como Maria Helena Rolim Capelato, José Flávio Saraiva, Heloisa Jochims Reichel, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Ernesta Zamboni, Maria Silvia Cristofoli, Maria de Fátima Sabino Dias, Maria Ligia Coelho Prado, Léia Adriana da Silva Santiago, Luís Fernando Cerri, Juliana Pirola da Conceição, Thamar Kalil Alves, entre outros, que realizaram intervenções pontuais significativas, por meio da presença e do trabalho nos seminários regionais, ou que vêm refletindo sistematicamente sobre a questão da identidade latina e sobre os processos/possibilidades de integração, em íntima relação com o ensino da história. Dentre os grupos de pesquisas e projetos desenvolvidos neste período vale destacar: o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História (NIPEH/UFSC); o projeto *A escola e os jovens no mundo contemporâneo*, de Maria de Fátima Sabino Dias; o projeto *Peabiru: ensino de história e cultura contemporânea*, de Ernesta Zamboni; a experiência da disciplina Estudos Latino-Americanos (ELA) da escola de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina;

o laboratório de História do Centro Universitário Franciscano (LAHIS/UNIFRA); o Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados (IELA/UFRGS); o Grupo de Estudos em Didática da História de Ponta Grossa/PR (GEDHI); e ainda, as publicações da Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPEHLAC).

Contudo, as rápidas transformações recentes na América Latina e sua nova configuração política num alinhamento à direita, além das transformações internas no Brasil, tornaram manifestos no país um fascismo xenofóbico, uma cultura individualista e um ódio de classes explícito, difundidos pela grande mídia e na internet (polos dialéticos que ao mesmo tempo formam novas opiniões e vêm insistentemente influenciando no cenário cultural desde 2013). Isso tudo fez com que, ao terminarmos a nossa tese, no presente ano, ficássemos com a estranha sensação de que fomos ultrapassados pela história, tendo os interesses e o tempo da pesquisa acadêmica sido superados pelas transformações do mundo político e econômico da realidade atual.

No atual contexto, refletir sobre a identidade latino-americana se configuraria como uma utopia irrealizável? Imaginamos que não. A questão é histórica e ainda é muito recente para afirmarmos categoricamente o fim do projeto no âmbito institucional. As atitudes políticas nacionais e internacionais dos novos atores e grupos sociais, em contexto também global de mudanças, indicarão os caminhos e o tipo da (nova) integração. Contudo, no aspecto psicológico, nos espaços de nossas interpretações subjetivas, o cenário é bastante desolador. Parafraseando Eugen Bertolt Friedrich Brecht, estes são tempos sombrios. Isto nos faz lembrar a avaliação de Maria de Fátima Sabino Dias, a qual, ao refletir sobre o ensino da história da América no Brasil no início do século XX, conclui que “a necessidade de construção de uma nacionalidade latino-americana, apesar dos esforços de intelectuais como Manuel Bomfim e Rocha Pombo, foi incompatível com o apogeu do nacionalismo no Brasil” daquele período (DIAS, 1999, p. 45). Nesse sentido, estaríamos refletindo sobre a integração e noções de pertencimento num momento em que a história faz uma curva em direção à retomada dos modelos nacionalistas como forma de governo? E, se assim for, estaríamos refletindo sobre o processo de identificação regional num momento em que o regionalismo político na América do Sul e na Europa se encontraria em declínio?

São questões que nos escapam. Por ora, indicamos que a presente tese manifesta as expectativas que estavam postas no ano de 2012 e início de 2013, e que o desenrolar de seu texto, dos três capítulos, ao longo destes quatro anos, reflete, em alguma medida, este dilema, exterior à pesquisa, em que nos encontramos.

Além destes acontecimentos externos, a pesquisa também manifesta o resultado de um caminho formativo que percorremos, migrando de discussões sobre a área da Didática da História e Teoria da História de Jörn Rüsen (Mestrado em Educação), para uma discussão sobre a identidade latino-americana a partir do projeto Jovens e a História.

Diante deste novo campo de investigação, deparamo-nos com muitas limitações em nosso próprio pensamento, dada a complexidade destas discussões. Adentramos um universo que remeteu a reflexões sobre modernidade e pós-modernidade, teorias pós-estruturalistas, capitalismo recente e papel do Estado, teorias *decoloniais*, globalização, relação entre cultura e consciência e, por fim, multiculturalismo e questões de identidade. É evidente que não entramos nestas questões nem as desenvolvemos na presente tese, pois fugiria ao escopo do trabalho, mas convém confessarmos que muitas destas questões foram para nós novidades e que, em quatro anos, muitas das nossas próprias ideias foram questionadas pela literatura que passamos a conhecer. O próprio projeto inicial desta pesquisa foi revisto inúmeras vezes, tendo, inclusive, com uma alteração muito recente, quando escolhemos abandonar a pesquisa das narrativas dos jovens em ambiente escolar por considerarmos que o Brasil havia mudado demais com relação a 2013, o que nos condicionou a investigar o sentimento de pertencimento latino-americano a partir, unicamente, do questionário do projeto Jovens e a História.

Outra mudança significativa diz respeito ao abandono do termo “identidade latino-americana” e a opção pela substituição por “sentimento de pertencimento” ou “noções de pertencimento”, que resultaram de nosso afastamento da ideia (ou da possível confusão) de que a identidade pudesse ser uma essência, ou de que existiria uma “latinidade” no interior de cada pessoa ou coisa.

Esta não é uma questão resolvida no interior da literatura, na qual pudemos encontrar a expressão “identidade latino-americana” com variadas interpretações e abordagens.

De modo sintético e instrumental, podemos apontar inúmeros micro campos de pesquisas que versam ou versaram sobre a identidade latino-americana: a) a identidade latino-americana em contexto de globalização; b) em contexto de imigração; c) em contexto de fronteira; d) relacionada aos conceitos de hibridismo, sincretismo, mestiçagem e aculturação; e) a etnia indígena como dimensão constituinte da identidade latino-americana; f) a sua presença no cinema, na dança, na literatura, na poesia, na dramaturgia, na música, na telenovela, na fotografia, na arquitetura, no jornal televisivo e nas revistas; g) em autores específicos como Alejo Carpentier, Andrés Bello, Andrés Sabella Gálvez, Ángel Rama, Carlos Fuentes, Carlos Vaz Ferreira, Darcy Ribeiro, Domingo Faustino Sarmiento, Eduardo Galeano, Eduardo Subirats, Enrique Dussel, Érico Veríssimo, Euclides da Cunha, Ezequiel Martínéz Estrada, Francisco Adolfo de Varnhagem, Francisco García Calderón, Francisco de Miranda, Gabriel García Márquez, Gilberto Freyre, Gonzalo Rojas, Joaquim Nabuco, Jorge Luis Borges, José de Alencar, José Enrique Rodó, José Luiz Romero, José Julian Martí, José Mármol, José Manuel Briceño Guerrero, José Vasconcelos, Juan Acha, Juan José Saer, Juan Rulfo, Júlio Cortázar, Leopoldo Zea, Luis Villoro, Manoel Bomfim, Manuel Ugarte, Octávio Paz, Oliveira Lima, Oswald de Andrade, Pablo Neruda, Paulo Prado, Pedro Henríquez Ureña, Reinaldo Arenas, Rafael Gutiérrez Girardot, Richard Morse, Roberto Fernández Retamar, Sérgio Buarque de Holanda, Sílvia Júlio de Albuquerque Lima, Simón Bolívar; h) a possibilidade etimológica do conceito de identidade latino-americana; i) a identidade latino-americana como transnacional em contexto de integração regional; j) seu entendimento na perspectiva *decolonial*; k) na perspectiva multiculturalista; l) na perspectiva da filosofia intercultural de Josef Estermann; m) na visão de intelectuais da década de 1960; n) na visão de intelectuais do século XIX; o) na visão de intelectuais ibero-americanos, no início do século XX(1889-1932); p) o papel da internet na divulgação/formação da identidade latino-americana; q) a identidade latino-americana no ensino da história; r) a identidade latino-americana como uma utopia irrealizável, uma obsessão.

Assim, o conceito se demonstrou bastante heterogêneo e de interpretações múltiplas, inclusive contrastantes, ora representando algo sólido, coletivo (de massa), (inter)nacional, ora como algo fluído, dimensional e individual. Chega a ser entendido como exclusivamente uma imposição das forças políticas (uma construção do Estado), ou como unicamente uma vontade e uma escolha individual dos sujeitos. Em

outros casos, manifesta-se nas pessoas, objetos, culturas, ou em lugar nenhum, sendo uma utopia irrealizável, uma obsessão dos discursos integracionistas e das produções acadêmicas. Seria um conceito que participa das pessoas, como uma essência que vem do passado, ou um estado de consciência que precisa ser construído com conhecimentos e ações que remetam ao futuro.

Diante desta dificuldade em tornar preciso o conceito, optamos por aproximar a expressão identidade latino-americana ao conceito de identidade histórica de Jörn Rüsen. De modo sintético, trata-se de deslocar a reflexão da busca pela essência (ou gênese) para os processos cotidianos de identificação que ocorrem no interior da sociedade, individualmente e coletivamente. Estes processos se utilizam da história como substância, recorrem aos dados da memória, às experiências individuais e coletivas dos indivíduos no tempo, e acabam refletindo em suas tomadas de decisões. Assim, entendendo a identidade como identificação, julgamos ser mais pertinente a expressão “noções de pertencimento”, tal como utiliza Juliana Pirola da Conceição em sua tese *O peso do Passado* (2015), que aqui apresentamos como sinônimo da expressão “sentimento de pertencimento”, de Maria Silvia Cristofoli (2005). De modo sintético, a identificação é entendida como um sentimento de pertencimento a um dado lugar, ou grupo, que se liga a um imaginário totalizante, aglutinador, composto por discursos, signos e símbolos, e que se manifesta emocionalmente e afetivamente a partir das decisões políticas dos sujeitos.

Outras expressões ainda possíveis e que corriqueiramente se tornam sinônimas de identidade latino-americana são: “consciência mercosulina” (SANTIAGO; RANZI, 2013), “consciência cidadã sul-americana” (PRADO, 1998), “consciência histórica comum” (SARAVA, 1998) e “consciência histórica latino-americana” (CONCEIÇÃO, 2010). Poderíamos aproximar a nossa opção a uma destas expressões, mas então isso nos remeteria a um outro problema que é a análoga heterogeneidade do conceito de “consciência” e sua variante “consciência histórica”. Mais adiante desenvolveremos esta questão em nosso texto.

Assim, a presente tese sintetiza os resultados de uma investigação sobre a possibilidade de um sentimento de pertencimento, e suas manifestações em variados graus, de 2240 jovens brasileiros à América Latina, a partir de seis questões escolhidas do projeto Jovens e a História. Estes dados foram coletados em vinte e duas cidades brasileiras, dentre os anos de 2012 e 2013.

Em nosso primeiro capítulo, buscamos contextualizar a pesquisa em meio a uma discussão sobre a atual integração da região sul-americana, em seus aspectos políticos e econômicos. Refletimos sobre como se configura esta atual integração regional em meio à qual se reivindicam, normativamente e publicamente, discursos integracionistas e de união identitária. Versamos sobre a recente integração dos países latino-americanos em blocos supranacionais como uma maneira de superar os entraves ao desenvolvimento econômico dos diferentes países, num contexto de concorrência capitalista mais acirrada do mundo globalizado, e apontamos alguns aspectos e ilustrações destas relações econômicas e migratórias na região.

No segundo capítulo, teorizamos sobre a relação dialógica que acreditamos existir entre consciência e cultura, a partir da teoria da história de Jörn Rüsen. Assim, entendemos ser possível que haja significativa influência da materialidade da integração sobre as ideias dos jovens, mas sem que ela incida de maneira automática ou completamente determinante. Sob a base da materialidade, ou em íntima relação com ela, estabelece-se uma cultura histórica, na qual as ideias históricas se formam e são socializadas. Para esta reflexão teórica, aproximamos as contribuições dos historiadores alemães Jörn Rüsen e Bodo Von Borries e do filósofo e historiador brasileiro Estevão Chaves de Rezende de Martins, especificamente no que diz respeito a suas contribuições acerca dos conceitos de consciência histórica, cultura histórica e identidade histórica. A teoria da história de Jörn Rüsen é a mesma teoria que fundamentou a criação do questionário do projeto Jovens e a História, em sua versão europeia. Assim, escolhemos alinhar a análise dos dados à sua teoria de origem.

No terceiro capítulo, realizamos inicialmente uma breve recuperação da história do projeto Jovens e a História no Brasil e uma reflexão sobre o método escolhido de coleta e sistematização dos dados – o Software GNU PSPP. Para tanto, retomamos as principais publicações que já versaram sobre os mesmos dados do projeto, ao longo dos últimos dez anos, e identificamos os limites e possibilidades apontados por esta literatura quanto a este método específico de análise. Também tomamos como referência as discussões presentes na obra *Descobrimo a estatística usando o SPSS*, de Andy Field, que nos ajuda a expandir as possibilidades de análise e interpretação dos dados provenientes do software. Posteriormente, avançamos para nossa análise específica das seis questões escolhidas, a partir das variáveis localização geográfica,

aspectos socioeconômicos e tipos de cidade, buscando traçar uma resposta provisória para a questão do pertencimento latino-americano dos jovens brasileiros de nossa amostra. Optamos por manter os cálculos e demonstrações matemáticas na argumentação de nosso texto, o que adensou a sua escrita, tornando a leitura mais pontual e cuidadosa. Preferimos, apesar do prejuízo na fluidez, atentar à crítica exposta por Jörn Rüsen, de que “o recurso da argumentação discursiva não pode ser deixado de lado em benefício de imagens estáticas, infensas à análise crítica argumentativa do público” (RÜSEN, 2001, p. 47). Em outras palavras, que o estilo da escrita (em suas dimensões estética e oratória) seja argumentativo, de tal forma que o ganho racional oriundo do trabalho metodológico não se perca, sendo demonstrado e compreendido (inclusive criticado) por qualquer um.

De modo sintético, questões que nos colocamos: é possível identificarmos noções de pertencimento latino-americano nos jovens brasileiros a partir de questões do projeto Jovens e a História? Em caso afirmativo, em que situações estes sentimentos são manifestados? Implicam em noções capazes de idealizar futuros comuns para a região? Haveria limites na abordagem quantitativa e nas questões do projeto Jovens e a História na investigação deste sentimento de pertencimento? Haveria também limites na utilização da teoria da história de Jörn Rüsen para a análise destes dados?

Por fim, no âmbito interno, esperamos que os apontamentos e conclusões de nosso texto colaborem nas discussões do Grupo GEDHI, lançando luz, em alguma medida, sobre as próximas pesquisas que se utilizarão da metodologia quantitativa. No âmbito externo, como um complemento às pesquisas qualitativas, que estudam a cognição histórica situada, a partir das narrativas de sujeitos, esperamos que a presente proposta de estudo da cultura histórica venha acrescentar algo para o entendimento das ideias históricas, na reflexão metodológica e científica da Didática da História e no entendimento do aprendizado histórico como um fenômeno social.

CAPÍTULO 1

A IDENTIDADE SUL-AMERICANA COMO PROPOSTA DO REGIONALISMO POLÍTICO

O presente capítulo tem como objetivo contextualizar a pesquisa.

Como buscamos identificar a presença ou ausência de noções de pertencimento dos jovens brasileiros à América Latina – e, em caso afirmativo, a forma e graduação como se manifesta –, julgamos importante refletir inicialmente sobre duas questões: a) a integração da região se configura como uma proposta ou uma realidade política? b) é de interesse dos sujeitos/grupos políticos que administram os países que compõem a região propor aos jovens uma identidade comum e um sentimento de pertencimento sul-americano?

Desta forma, num primeiro momento, refletiremos sobre a integração dos países latino-americanos em blocos supranacionais, como uma maneira de superar os entraves ao desenvolvimento econômico dos diferentes países, num contexto de concorrência capitalista mais acirrada do mundo globalizado. Levantaremos alguns aspectos das relações econômicas e migratórias na região. Neste sentido, contextualizaremos o surgimento dos blocos do MERCOSUL (1991) e da UNASUL (2008).

Num segundo momento, observaremos nos documentos oficiais dos respectivos blocos os esforços no sentido de traçar normativamente uma identidade/cidadania comum para a região. Analisaremos os seguintes documentos: Tratado de Assunção (1991); Protocolo de Intenções (1991); Planos trienais (1992 – 2015); Tratado Constitutivo da União das Nações Sul-Americanas (2008); Estatuto do Conselho Sul-Americano de Educação (2012); e Plano Estratégico Quinquenal para a educação (2013-2017).

Acreditamos que com esse olhar macro-histórico do primeiro capítulo poderemos localizar e melhor analisar os posicionamentos políticos dos jovens de nossa amostra no terceiro capítulo.

1.1 O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DE INTEGRAÇÃO

Nas últimas décadas, observamos o mundo se reorganizar socialmente, politicamente e economicamente. Em várias regiões, os países passaram a se unir por meio de acordos intergovernamentais dando origem a blocos inter-regionais com finalidades sociais e políticas. Atualmente, o Brasil participa de acordos que vão da união de países de mesma língua, histórias próximas, fortalecimento das economias regionais, como também vem estabelecendo alianças com países distantes, de economias divergentes e outras culturas. O critério central pode ser apontado como a promoção e manutenção do desenvolvimento econômico, por meio de uma melhor inserção da economia brasileira no capitalismo mundial, seja para aproveitar o fluxo da economia internacional e alavancar as exportações nacionais, seja para fazer frente aos ditames das grandes economias internacionais, em especial a norte-americana, e suas formas coercitivas de domínio e controle dos mercados (BARNABÉ, 2011, p. 45).

De acordo com o site oficial¹ do governo brasileiro, o país atualmente participa dos seguintes blocos políticos e econômicos: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP); Agrupamento Brasil-Rússia-Índia-China-África do Sul (BRICS); G-20; G-15; Cúpula Ibero-americana; Aliança de Civilizações; Cúpula América Latina, Caribe e União Europeia (ALC-EU); Fórum de Diálogo Índia-Brasil-África do Sul (IBAS); Cúpula América do Sul – África (ASA); Fórum de Cooperação América Latina – Ásia do Leste (FOCALAL); Cúpula América do Sul-Países Árabes (ASPA); Associação Latino-Americana de Integração (ALADI); Mercado Comum do Sul (MERCOSUL); Cúpula da América Latina e do Caribe sobre Integração e Desenvolvimento (CALC); Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos (CELAC); União de Nações Sul-Americanas (UNASUL). O que totaliza uma relação no âmbito político e/ou econômico com um número significativo, algo próximo de noventa países².

¹ <http://www.brasil.gov.br/governo/2012/07/confira-os-blocos-politicos-e-economicos-dos-quais-o-pais-participa>>. Acesso em: 28/02/2017.

² De acordo com o mesmo site, a partir dos acordos político e econômicos citados, estão em relação com o Brasil os seguintes países: África do Sul, Alemanha, Andorra, Angola, Argélia, Argentina, Arábia Saudita, Argélia, Austrália, Bareine, Bolívia, Brunei, Cabo Verde, Canadá, Catar, China, Chile, Camboja, Cingapura, Colômbia, Comores, Coreia do Sul, Costa Rica, Cuba, Djibuti, Egito, Equador, El Salvador, Estados Unidos, Emirados Árabes Unidos, Espanha, Filipinas, França, Guatemala, Guiana, Guiné-Bissau, Honduras, Iêmen, Irã, Iraque, Índia, Indonésia, Itália, Jamaica,

Esse fenômeno de interligação das economias, políticas e culturas, via internacionalização do capital, ganha maior entendimento quando atentamos às transformações que ocorreram no setor produtivo das últimas décadas.

Internamente à organização do trabalho e da produção, a passagem do modelo “fordista” para o modelo japonês de “acumulação flexível” – ou também conhecido como “pós-fordista”³ – nos países de capitalismo avançado garantiu uma maior internacionalização das produções diante do contexto de expansão do capital, pós-década de 1970 (HARVEY, 2012, p.135)⁴. Segundo a economista Elizabeth Bortolaia Silva, esta passagem ocorreu de forma bastante lenta e gradual, pois os países do ocidente lançaram muitas dúvidas sobre o modelo japonês de produção: se ele seria mesmo original, rompendo de fato com o modelo fordista precedente, se as suas técnicas de gestão eram confiáveis a longo prazo e se existiam possibilidades reais e limites na transferência deste modelo para os países ocidentais. A discussão que resultou destes questionamentos levou a um significativo debate teórico, particularmente nos Estados Unidos, na França e na Inglaterra⁵ (SILVA, 1994, p. 108).

De um padrão industrial centrado na produção e no consumo em massa, em série, na divisão do trabalho em todos os níveis da atividade econômica, na extensão da mecanização e no uso de máquinas dedicadas e de trabalho não qualificado⁶ (modelo fordista), as gestões produtivas passaram a se reorganizar pautando-se na

Japão, Jordânia, Kuaite, Laos, Líbano, Malásia, Marrocos, Mauritânia, México, Moçambique, Mongólia, Mianmar, Nicarágua, Nigéria, Nova Zelândia, Omã, Palestina, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Quênia, Reino Unido, República Dominicana, Rússia, São Tomé e Príncipe, Senegal, Síria, Somália, Sri Lanka, Sudão, Suriname, Tailândia, Timor-Leste, Tunísia, Turquia, Uruguai, Venezuela, Vietnã, Zimbábue.

³ De acordo com a obra *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna*, do sociólogo Krishan Kumar, o conceito “pós-fordista” se refere a uma linha teórica específica de esquerda, de várias correntes, que, de certa maneira, distanciam-se dos teóricos que se pautam no conceito de “sociedade de informação”. Diante desse contexto de transformação das últimas décadas, os teóricos buscam apreender a sociedade contemporânea, seja a partir de uma ótica otimista, evolucionista, considerando as forças de produção, a tecnologia (neutra) como motor das transformações sociais (“sociedade da informação”); seja enfatizando as relações de produção, onde a tecnologia perde seu caráter de neutralidade, ou tom progressista, e é posta em função das relações sociais, que lhe determinam o uso e aplicação (“pós-fordista”). Ver Kumar (1997, p. 49).

⁴ David Harvey não reflete diretamente sobre o Brasil e a América Latina, mas sim sobre as transformações que ocorreram no centro do sistema capitalista, em especial Europa e EUA, e dele decorreram. Duas leituras que trazem esta discussão para o caso latino são: *Os impasses do estado capitalista: uma análise sobre a reforma do estado no Brasil*, de Lucia Cortes da Costa (2006) e *Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina*, de Carlos Eduardo Martins (2011).

⁵ A pesquisadora Elisabeth Bortolaia Silva aponta os seguintes trabalhos: nos Estados Unidos (PIORE; SABEL, 1984; KENNEY; FLORIDA, 1988), na França (AGLIETTA, 1979; BOYER, 1986; CORIAT, 1990) e na Inglaterra (TOLLIDAY; ZEITLIN, 1986; WOOD, 1989). As referências completas estão dispostas no final da tese.

⁶ Definição de modelo fordista (TOLLIDAY; ZEITLIN, 1985 apud SILVA, 1994, p. 107).

ideia de flexibilidade, com estoques reduzidos, e pequenas quantidades, na intenção de suprir as demandas colocadas no momento exato (*just in time*), atendendo a mercados diferenciados, com públicos mais específicos. Este padrão é uma reorganização consequente da expansão dos mercados, das pluralidades das demandas, que se acentuam diante do aumento das redes de comunicações das últimas décadas. Neste regime, os produtos somente são fabricados ou entregues a tempo de serem comercializados ou montados, o que acaba por desterritorializar os grandes sistemas de fábricas – em suas organizações primárias nacionais – , em múltiplos segmentos que se espalham pelo mundo, na busca por mercados cada vez mais promissores, num processo de acompanhamento rápido das transformações dos padrões de consumo.

Além da proximidade com relação ao consumidor, essa mudança de regime dá nova liberdade aos sistemas produtivos, que buscaram se desapegar dos tradicionais riscos do modelo de produção em massa – no pensamento de Harvey, entendidos como “rigidez do modelo fordista” (HARVEY, 2012, p.135) – , uma vez que se referem aos grandes investimentos necessários, capital fixo de larga escala e de longo prazo num mesmo local, num mesmo mercado, dependente de extensas relações trabalhistas, em íntima relação com o Estado e com suas consequentes políticas de assistência social.

No caso da América Latina, para a década de 1980 e 1990, este processo ainda pode, em certa medida, ser considerado inconcluso, pois em muitas áreas ocorrem resistências ou coexistências destes modelos. Para o Brasil, por exemplo, Silva (1994, p. 112) nos aponta a falta de consenso no debate acadêmico para definir alguma hegemonia de modelo nos períodos da década de 70 e 80 – análise essa endossada pelo economista Cândido Guerra Ferreira (1993). Em seu texto *Pós-fordismo no Brasil*, Elizabeth Bortolaia Silva distingue estilos de fordismos que variaram conforme os períodos. Teria havido uma fase populista em período ditatorial (especialmente na década de 1970), em que predominaram as formas paternalistas de relações entre o capital, o trabalho e o Estado. Já no que diz respeito à década seguinte, a autora a definiu como um período bastante complexo, caracterizado por: a) uma mescla entre tradições e heranças do passado; b) desaceleração industrial pelo recuo do incentivo do Estado; c) ser um período de particular instabilidade das políticas econômicas; d) (coexistindo aos pontos anteriores) avanços no gerenciamento democrático,

especialmente na indústria automobilística. A autora considerou, assim, esse período como de transição – um processo, portanto, não homogêneo, em que os resultados encontrados numa indústria não podem ser generalizados para outros ramos –, diferenciando-se e se opondo à interpretação de Ruy de Quadros Carvalho e Juberi Schmitz para o mesmo período, os quais apontaram que a introdução da automação flexível teria gerado, contraditoriamente, também o fortalecimento do fordismo, no estilo brasileiro de um fordismo autoritário. Para a autora, que escreveu em 1995, a década de 1990 seria ainda um período em aberto, o qual, porém, ela teria se precipitado em conceituar como de um “fordismo nostálgico”, que se iniciava marcado pela heterogeneidade estrutural: grande dispersão da distribuição de renda, disparidades regionais fortes, altos diferenciais de produtividade entre os setores econômicos e dentro deles (SILVA, 1994, p. 114).

Retornando à década de 1970, externamente ao caso brasileiro, mas em relação com ele, David Harvey (2012) aponta que as mudanças tecnológicas, as fusões e incorporações de empresas, o impacto do petróleo na economia em 1973, o surgimento da concorrência japonesa (com nova concepção de gestão e produção automobilística), e novas necessidades no que se referem ao consumo ao redor do globo, são os acontecimentos que marcaram essa mudança gradual rumo à intensificação da internacionalização do capital, através da “flexibilização. De acordo com Corsi (2010, p.123), essa reestruturação do sistema, que ocorreu na década de 1970, recompôs a rentabilidade do capital ao deslocar/redistribuir setores importantes da indústria, o que abriu novas fronteiras de acumulação, em especial na Ásia. Neste processo, foram introduzidas novas tecnologias que buscaram poupar trabalho e diferentes formas de reorganização do processo de trabalho, acompanhadas da desregulamentação dos mercados e da precarização das condições de trabalho,

[...] mudanças que contribuíram para fragmentar a classe trabalhadora e enfraquecer os sindicatos. Observa-se a rápida e acentuada desregulamentação das economias nacionais, caracterizada pela abertura comercial e, sobretudo, financeira. O incremento da concorrência, a reestruturação produtiva e as novas tecnologias têm condicionado profundas alterações nas classes sociais, na luta de classes e na posição dos países no capitalismo globalizado. (CORSI, 2010, p. 123).

Um deslocamento espacial para a “periferia”, sob o comando dos grandes oligopólios, de acordo ainda com Corsi, serviu para manter e reestruturar a hegemonia norte-americana e também iniciou um processo lento de abertura e inserção de economias nacionais periféricas que passaram a receber estes setores industriais e

relocar seus próprios setores no cenário internacional. Ao longo da década de 1980, inúmeras multinacionais, num movimento crescente, buscaram nos países periféricos incentivos fiscais, custos reduzidos em mão-de-obra, matérias-primas e mercados consumidores, a exemplo da América Latina, onde encontraram terrenos férteis nas economias nacionais endividadas, em contextos inflacionários, de crises políticas e de superação dos regimes ditatoriais militares.

Esse acontecimento foi possível por ter encontrado nas economias dependentes nacionais, via políticas neoliberais, um processo interno de desregulamentação dos sistemas bancários e dos mercados financeiros que refletiu na diminuição dos preços dos transportes nacionais e internacionais e nas articulações com os desenvolvimentos das comunicações e dos processamentos de dados, o que permitiu que as matrizes dos grupos coordenassem e controlassem seus procedimentos globais de produção, espalhados geograficamente (CORSI, 2010, p. 125). Organismos internacionais, como a Organização Mundial do Comércio, também colaboraram na internacionalização do capital ao regulamentar o funcionamento dos mercados e garantir os direitos relativos à propriedade intelectual. Vale ressaltar que com esta possibilidade recente de ampliação das exportações, as multinacionais passaram a influenciar e ocupar gradativamente os espaços políticos dos Estados, de modo a criar legislações internas que facilitem o alinhamento com estes interesses externos.

Na América do Sul, no contexto industrial, essas multinacionais passaram a ocupar grandes setores, exercendo hegemonia em variados ramos de atividades, como a indústria alimentícia, siderúrgica, automobilística, metalúrgica, eletroeletrônica, química, farmacêutica e agroindústria. Contudo, no intuito de os estados atuarem como agentes nesse processo de internalização do capital, as medidas políticas, basicamente orientadas pelo Consenso de Washington, FMI e Banco Mundial – com maior ou menor aceitação pelos países latino-americanos –, geraram custos sociais. A adoção dessas medidas pelas políticas neoliberais não significou relação direta com o desenvolvimento dessas economias latinas, nem mesmo uma uniformidade nos desenvolvimentos. Arceo e Bausualdo, citados por Corsi (2010, p. 126), apontam que, para além dessa adoção de modo estrito, o desenvolvimento das economias latinas dependia de outras complexas determinações, que incluem: a divisão internacional do trabalho, as características do

centro hegemônico, o ciclo da economia mundial, a estrutura interna de classes, os recursos naturais disponíveis, a situação geopolítica, as condições históricas herdadas e as lutas de classe de cada país. Isso, de certo modo, explicaria a contradição na proposição, de modo uniforme, aos países latino-americanos, das dez medidas de Washington: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulação e propriedade intelectual.

Estas políticas podem ser mais bem explicadas quando retornamos à década de 1970, especialmente na Europa e EUA, e percebemos uma gradual recuperação – com grande apelo ideológico – das discussões sobre as potencialidades do livre mercado e da diminuição da regulação do Estado na economia, em substituição às políticas econômicas até então keynesianas voltadas para o investimento (COSTA, 2006, p. 68).

A regulação do Estado passou a ser considerada um entrave ao desenvolvimento da economia, pois, especialmente nos países centrais, houve um processo de diminuição do ritmo do crescimento econômico e um aumento nos déficits públicos. A queda na taxa de retorno dos investimentos levou a um crescimento lento da economia, num contexto de aumento dos déficits públicos e inflação. Iniciou-se uma ofensiva dos setores mais conservadores das classes capitalistas nos países centrais, colocando a tese da necessidade de reduzir a capacidade de intervenção do Estado na economia. O peso da socialdemocracia na definição da política econômica implementada pelo Estado era assegurado pela forte pressão dos sindicatos. O capital passou a sentir-se amarrado pela pressão dos movimentos sindicais e pela ação do Estado. (COSTA, 2006, p. 68).

Neste sentido, para a implementação das políticas neoliberais, o Estado foi sistematicamente acusado de possuir gastos públicos além da arrecadação, o que teria favorecido surtos inflacionários, como resultado das despesas consideradas insuportáveis para a economia, a exemplo do sistema de proteção social, do departamento de saúde e do sistema público de educação. Estes gastos inibiriam os investimentos e o crescimento econômico. A assistente social e professora Lúcia Cortes Costa aponta, como exemplos nesta conjuntura de ataques, as ideias monetaristas do economista Milton Friedman, membro da escola de Chicago, que retomou as ideias do economista naturalizado britânico Friedrich Hayek⁷. Friedman

⁷ Friedrich August von Hayek (Viena, 8 de Maio de 1889 — Friburgo em Brisgóvia, 23 de Março de 1992) foi um economista e filósofo austríaco, posteriormente naturalizado britânico. Defensor do liberalismo clássico, é provavelmente melhor conhecido por sua associação à Escola Austríaca de pensamento econômico e por sua atuação como professor da London School of Economics. Segundo Perry Anderson (1995, p. 9), em 1947 convocou vários economistas e estudiosos para

denunciava o gigantismo do Estado e a supressão da liberdade dos indivíduos. Esta teria sido a bandeira desse movimento conservador, que recebeu o nome de neoliberal, um processo deflagrado inicialmente na Inglaterra por Margareth Thatcher (1979), nos Estados Unidos por Ronald Reagan (1980), na Alemanha Ocidental por Helmut Josef Michael Khol (1982) e na Dinamarca por Poul Holmskov Schlüter (1983) (COSTA, 2006, p. 79). Esse movimento foi uma retomada dos ideais do liberalismo clássico⁸, passando gradativamente a compor as agendas políticas dos anos de 1980⁹. O Estado passou a estar no centro da disputa neoliberal, como local de onde emanam as políticas de defesa e liberdade de ação para o grande capital.

A autora ainda indaga sobre a maneira como estas ideias teriam ganhado espaço dentro das discussões políticas nos diferentes países e fragilizado setores organizados da sociedade. Foi um período em que o discurso conservador ganhou muita força e aceitação e este fato só foi possível dada a convergência de pelo menos três fatores:

A nossa argumentação vai no sentido de afirmar a tese de que a ascensão do movimento político-ideológico denominado neoliberalismo guarda íntima relação com o processo de globalização econômica, especialmente depois da crise econômica dos anos 1970 e da derrocada do socialismo real, já evidente nos anos 1980. É um mesmo processo histórico, em que as estratégias da organização produtiva se globalizaram, ao lado de uma ofensiva ideológica do grande capital, que, pressionando a esfera política, buscou restaurar o prestígio do livre mercado. [...] Analisando como ganharam força as ideias neoliberais, aceitamos a tese de que a ascensão desta nova direita conservadora está ligada às crises econômicas e políticas do período de 1960 a 1980, ao questionamento do modo de produção fordista e ao modelo de gestão estatal de amplas esferas produtivas, ditas estratégicas. (COSTA, 2006, p. 77).

Esse foi um processo de ascensão das ideias neoliberais, que, em termos propagandísticos, de acordo com o economista David Ibarra em *O Neoliberalismo na*

uma reunião na pequena estação Mont Pèlerin, na Suíça, onde fundou a sociedade de Mont Pèlerin, “uma espécie de franco-maçonaria neoliberal, altamente organizada, cujo propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases para um outro tipo de capitalismo livre de regras”. Dentre os seletos convidados: Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi e Salvador de Madariaga.

⁸ A autora assim define estes ideais: “as ideias de que o indivíduo é o responsável pelo seu desenvolvimento, que os salários comprometem os lucros, que a nova base tecnológica exige mudanças no mundo do trabalho e que é preciso dinamizar o mercado, reduzindo o Estado. Neste contexto histórico, a palavra mágica do capital é a competitividade, sua alma é a concorrência e sua ética é o egoísmo individualista, voltado para os interesses privados.” (COSTA, 2006, p. 74).

⁹ Para Perry Anderson (1995, p. 9), o movimento neoliberal vem se gestando desde o final da II Guerra Mundial, sendo o seu texto de origem O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944.

América Latina (IBARRA, 2011, p. 239), incidiu sobre a América do Sul como uma tese esperançosa de que a liberdade dos mercados compensaria o atraso histórico das nações ao se abrirem as fronteiras e estabilizarem-se os preços e as contas públicas. Esperava-se que o desenvolvimento exportador e os investimentos estrangeiros erradicassem a pobreza, promovessem o desenvolvimento tecnológico e até mesmo incentivassem a transparência nas ações dos governos, como antídoto à corrupção.

O autor ainda assinala, em três pontos, as consequências da implantação destas políticas: a) a supressão do protecionismo industrial, e de outras formas de intervencionismo estatal, que, quando se somam às privatizações e à abertura de fronteiras, alteram radicalmente as distribuições de renda, as oportunidades de progresso e a própria estratificação social; b) o abandono da estratégia de crescimento interno, passando-se a postular as exportações como via de progresso, com o Estado cedendo o comando ao mercado para que este fixe as direções e os resultados do manejo socioeconômico; c) a substituição, no domínio da política, do nacionalismo por uma espécie de cosmopolitismo, no qual se dissolvem as soberanias dos Estados e as entidades nacionais (IBARRA, 2011, p. 240).

Para os países de capitalismo avançado, especialmente os países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Perry Anderson em seu texto *Balanço do Neoliberalismo* (1995), aponta sucessos e derrotas na implementação que ocorreu na década de 1980. No seu propósito de deter a inflação da década de 1970, o êxito foi inegável, no conjunto de países da OCDE a taxa caiu de 8,8% para 5,2%; no referido à deflação, condição para a recuperação dos lucros, também houve êxitos reais, o lucro das indústrias subiu de 4,2% para 4,7; outros sucessos – inerentes ao propósito neoliberal – foram a contenção dos salários, a derrota do movimento sindical, o aumento no grau de desigualdade social e o aumento na taxa de desemprego, que subiu de 4% para 8% no final da década de 1980. Quanto aos insucessos da proposta, o autor aponta dois casos: as taxas de crescimento que não corresponderam às medidas adotadas, já que a desregulamentação financeira criou condições muito mais propícias para a especulação do que para a produção; e o peso do Estado de Bem-Estar que não diminuiu muito (tese também apontada pela economista Celia de Andrade Lessa

Kerstenetzky¹⁰), em virtude do aumento nos gastos sociais com o desempregado e o aumento demográfico dos aposentados na população (ANDERSON, 1995, p. 14). Ironicamente, o projeto neoliberal europeu e americano sobreviveu à próxima recessão de 1991, apesar dos aumentos significativos no endividamento privado das famílias e nas contas públicas de quase todos os países da OCDE, o que somou um total de 38 milhões de desempregados para o bloco. Este segundo alento do neoliberalismo nos países da Europa, ainda segundo Perry Anderson, pode ser explicado pela vitória do projeto em outras áreas do mundo, ou seja, a queda do comunismo na Europa Oriental e na União Soviética, de 89 a 91 (ANDERSON, 1995, p. 16).

Para o caso da América Latina, de modo ainda mais pragmático, também como consequências destas políticas – visto que, apesar da inédita experiência chilena de Augusto Pinochet (1973) e da variante neoliberal “progressista” boliviana de Victor Paz Estenssoro (1985), o neoliberalismo adentra na região basicamente na virada da década de 1990¹¹ – Fernando Jorge Correia de Freitas (2003) assinala o aumento da desigualdade social, o fenômeno da favelização das cidades, o processo gradual de extinção dos direitos trabalhistas e o detrimento dos mercados e indústrias nacionais em favor do consumo e dos investimentos internacionais. Assim, de certa forma, a década de 1980 representou um período transitório de desajuste entre as heranças econômicas, sociais e políticas do período desenvolvimentista – a exemplo do Brasil

¹⁰ Segundo Kerstenetzky (2011, 2012), o Estado de Bem-Estar (*Welfare State*) é um tipo de intervenção do Estado que interpreta as vulnerabilidades econômicas e sociais dos cidadãos como problemas da sociedade e não do indivíduo. Assim, desemprego, gravidez, pobreza, acidente de trabalho, a incapacidade de trabalho em decorrência da velhice ou doença, aposentadoria, entre outros, são questões que passam a ser de interesse do Estado nos países da OCDE, basicamente a partir do período entre guerras. O diagnóstico da autora é de que o *Welfare State* tradicional, centrado na seguridade, encontra-se num processo de adaptação para responder aos novos riscos sociais. Na maioria dos casos, as crises das décadas de 1980 e 1990 não diminuíram os gastos sociais do Estado, não se traduzindo efetivamente numa crítica ao Estado de Bem-Estar (2011, p. 6). Sobre o caso brasileiro, a autora aponta certa controvérsia na literatura sobre a existência do Estado de Bem-Estar Social dado o vasto mercado informal de trabalho, o alcance limitado da proteção social, os serviços sociais com cobertura aquém do desejável e qualidade insuficiente. Contudo, refuta este posicionamento apresentando os avanços das últimas décadas nos direitos civis e sociais e os respectivos aumentos nos gastos públicos, contudo enquadra o caso brasileiro como um *mix* entre os modelos liberal, conservador e social-democrata (dependência dos cidadãos em relação ao mercado, família ou Estado para se assegurarem do Bem-Estar – os três regimes de *Welfare State* propostos pelo sociólogo dinamarquês Gosta Esping-Andersen em 1990).

¹¹ Segundo Perry Anderson (1995, p. 19), a virada continental em direção ao neoliberalismo começou basicamente na presidência de Salinas, no México (1988), seguida da chegada ao poder de Menem, na Argentina (1989), da segunda presidência de Carlos Andrés Pérez, no mesmo ano, na Venezuela, da eleição de Fujimori, no Peru (1990). Podemos ainda acrescentar o caso brasileiro, com a presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995).

– e as mudanças em curso no cenário internacional¹². Ao mesmo tempo em que se intensificavam as desigualdades sociais, econômicas e culturais internas dos países latino-americanos – o que pode justificar a ascensão dos governos de centro-esquerda na década de 2000¹³, como rechaço popular às políticas neoliberais –, no campo internacional, no âmbito político e econômico, os estados buscaram promover acordos de integração regional como forma de melhor se adequar ao contexto internacional, fazer frente à influência norte-americana e asiática e também consolidar mercados (regionais e globais) aos interesses das exportações nacionais. Esta é a interpretação do cientista político Israel Roberto Barnabé¹⁴, em seu texto *Unasul*:

¹² No texto *O ensino de história no setor educacional do Mercosul*, para contextualizar o surgimento do bloco regional MERCOSUL, a historiadora Léia Adriana da Silva Santiago levanta e sintetiza outros elementos contextuais que aqui enriquecem o nosso debate: “O final da década de 1980 assistiu ao colapso do campo soviético, ao fim da Guerra Fria, à aceleração do processo de globalização da economia, da competição entre os países desenvolvidos, da revolução científica e tecnológica e à formação de blocos econômicos como a União Europeia (EU), ao Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA) e à Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico (APEC). Diante deste contexto, a nova agenda internacional ressaltava a abertura dos mercados internos dos países periféricos e a redemocratização de seus governos. Dentro dessa perspectiva, se continuassem isolados, os países latino-americanos tornar-se-iam vulneráveis. A conscientização por parte dos Estados sul-americanos de que somente através de um processo de integração seria possível enfrentar uma série de questões internas e externas de caráter econômico e social, fez com que esta integração fosse se tornando realidade”. (SANTIAGO, 2010, p. 145).

¹³ Destacamos os governos de Hugo Chaves (1999/VEN), Luís Inácio Lula da Silva (2003/BRA), Néstor Carlos Kirchner na Argentina (2003/ARG), Evo Morales (2006/BOL), Rafael Correa (2007/ECU) e José Alberto Mujica Cordano (2010/URY). Para o caso brasileiro, convém apontarmos que a reforma democrática do Estado, construída por meio da elaboração da Constituição de 1988 (que sintetizou as bases legais de um Estado com responsabilidades sociais), foi sufocada pela reforma liberal da década de 1990: “uma reforma democrática que nasceu num contexto de contra-reformas liberais” (COSTA, 2006, p. 165). Esta é a interpretação de Lúcia Cortes da Costa, com a qual concordamos, que descreve a década de 1980 como um período de significativo avanço nas forças democráticas do país, que foi logo silenciado pelos governos de Fernando Collor de Mello e depois de Fernando Henrique Cardoso, que governaram de forma antidemocrática e centralizadora, à base de medidas provisórias, o que suprimiu as demandas dos movimentos sociais. Neste sentido é que compreendemos o período posterior do governo de Luis Inácio Lula da Silva, como um período de apropriação do Estado, em significativa medida, por estes setores até então marginalizados pelas políticas sociais e econômicas. Some-se a isto, segundo Silva Finocchio (2012, p. 108), o contexto latino-americano de críticas ao colonialismo cultural, em particular a crítica à dominação racial, que refletiu no Brasil em políticas multiculturais (políticas de identidade), a exemplo das leis de recuperação da história e cultura Afro-brasileira (Lei 10.639/2003) e de valorização de línguas e etnia indígenas (Lei 11.645/2008).

¹⁴ Também podemos encontrar esta interpretação na tese *As diferenciadas motivações de integração regional na América Latina*, de Hugo Eduardo Meza Pinto (2006), e no texto *O ensino de história no Setor Educacional do Mercosul*, de Léia Adriana da Silva Santiago, que assim define os objetivos da integração: “A estratégia de aproximação entre os dois países estimulou a construção de uma zona de livre-comércio sul-americana, a partir da inserção de quatro países localizados na porção austral da América. Essa cooperação regional foi facilitada pela convergência de interesses entre as partes que possuíam “peso relativo” no contexto global e viam na cooperação um modo de se proteger dos efeitos da globalização. Nascia, assim, o Mercado Comum do Sul – Mercosul -, com a participação do Brasil, da Argentina, do Paraguai e do Uruguai”. (SANTIAGO, 2010, p. 4).

desafios e importância política, que compreende o fenômeno recente da integração latina¹⁵ como uma forma ampliada de “regionalismo aberto”.

Ao fortalecer a atuação dos Estados Nacionais, o regionalismo pode constituir-se enquanto uma opção regional alternativa e não simplesmente resultado de uma imposição da globalização com o objetivo de atender os ditames dos países centrais, como defendem alguns pesquisadores. Sem dúvida nenhuma, a formação de blocos regionais, o chamado regionalismo, é atualmente uma das principais características do cenário internacional. De relações que anteriormente se davam apenas entre unidades políticas individuais, temos hoje uma gama de acordos que envolvem negociações isoladas entre países, relações intra-blocos, relações entre países individuais e blocos econômicos e relações entre blocos. (BARNABÉ, 2011, p.45).

Ao atribuir maior protagonismo aos atores políticos, no entendimento do regionalismo como uma estratégia de Estado, o autor busca demonstrar a fragilidade do pensamento dualista (dentro/fora) no entendimento da atual configuração dos Estados Nacionais ao apontar a coexistência crescente de empresas multinacionais/transnacionais no continente sul-americano com as políticas específicas de Estado que, numa aparente contradição, buscam defender os produtos e recursos nacionais e regionais. Divergindo um pouco de David Ibarra, que indicou a dissolução dos Estados e entidades nacionais, Barnabé aponta para um rearranjo de suas funções e responsabilidades a partir de uma aproximação entre os interesses privados e de Estado: um empoderamento da máquina pública em função dos interesses comerciais privados.

Podemos assumir que a concorrência capitalista faz com que os diferentes investidores desenvolvam a produção da forma mais produtiva possível. E, neste sentido, a fim de conquistar poder no mercado, criam diferentes estratégias para manter e aumentar o acesso aos mercados consumidores e condições favoráveis para a produção, visando ao aumento na taxa de lucro (COSTA, 2006, p.58). Com esta intenção, a apropriação da máquina pública ocorre para solicitar do Estado a necessidade de estabelecimento de barreiras alfandegárias e não tarifárias, o controle sobre a força de trabalho, sobre o valor dos salários e o uso do mecanismo cambial, a fim de dar competitividade à economia nos mercados interno e externo. Desse

¹⁵ Não adentrando na história do conceito de América Latina, sua ligação com o expansionismo francês ou norte-americano no século XIX, convém aqui apenas indicarmos que a idealização da integração “latina” por parte do governo brasileiro pode ter mais a ver com a proximidade geográfica entre os países sul-americanos, a partir do critério econômico, do que a ver com critérios histórico-culturais (PARKER GUMUCIO, 2008, p. 18).

modo, em certa medida, o fenômeno do regionalismo está alinhado aos interesses dos grupos que controlam e participam da produção nacional.

Para além de um movimento crescente de fluxos de capitais e produtos, o fenômeno do regionalismo vem também incentivando e intensificando as ondas migratórias que já existiam na região, colocando em maior contato as pessoas, suas culturas, histórias e ideias.

Esta relação está posta no último informe do Sistema Contínuo de Relatórios sobre Migração Internacional nas Américas (SICREMI)¹⁶, de 2015. Neste relatório, referindo-se ao período de 2010 a 2013 (período de coleta dos dados da presente tese), constata-se que os fluxos migratórios intrarregionais aumentaram 17%, quase uma dobra em quatro anos (SICREMI, 2015, p. 13). Este crescimento, superior à média das migrações inter-regionais em direção aos países americanos (5%), pode ser associado

con la estabilización o la disminución de movimientos de América Latina y el Caribe a países de la OCDE; por otro lado, también parece estar asociado a la creciente importancia de los procesos de integración regional entre los países de las Américas, en particular el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), la Comunidad Andina de Naciones (CAN), la Comunidad Caribeña (CARICOM) y el Sistema de la Integración de Centroamérica (SICA). (SICREMI, 2015, p. 5).

Podemos acrescentar também o impacto da crise econômica de 2008 sobre continente europeu, o que diminuiu gradativamente as ofertas de empregos no continente e o cenário mais favorável de estabilidade econômica apresentado por alguns países sul-americanos em virtude de suas recentes aproximações comerciais com a China. Contudo, o próprio documento da OEA não é conclusivo na relação entre migrações e fatores econômicos, afirmando que os fluxos na região, mesmo subindo, continuam baixos quando comparados com o montante das migrações sul-americanas em direção aos demais países da OCDE. Ainda assim, afirma que

los factores económicos sin duda operan a nivel regional, en donde existen mercados laborales transfronterizos. Además, la liberalización de los movimientos en el contexto de los acuerdos regionales de integración (Mercosur, Comunidad Andina, SICA y CARICOM) casi sin duda ha

¹⁶ Segundo o site oficial do SICREMI, assim é definido o Sistema Contínuo de Relatórios sobre Migração Internacional nas Américas: “emprendimiento de la Organización de los Estados Americanos (OEA) que tiene como objetivo contribuir a la promoción y desarrollo de políticas públicas que conduzcan a mejorar la gestión migratoria en las Américas”. O empreendimento “recolecta datos de diversas fuentes (censos, encuestas, registros administrativos, etc.) para procesar y difundir información sobre la magnitud, tendencias y características de la migración internacional en los países participantes”. Disponível em: <<http://www.migracionoea.org/index.php/es/sicremi-es/acerca-de-sicremi.html>>. Acesso em: 23/11/2015.

contribuido en años recientes a los movimientos regionales. (SICREMI, 2015, p. 7).

Quando recuperamos alguns dados destas relações econômicas que estão sendo desenvolvidas na América do Sul, o que nos possibilita evidenciar a atual importância do Brasil no cenário, podemos compreender melhor a consequente tendência das migrações intrarregionais e contatos culturais recentes.

Para o ano de 2015, a estimativa de PIB para a América do Sul foi de 6,5 trilhões de dólares, com especial ênfase para a projeção brasileira de 3,1 trilhões (FMI)¹⁷. As economias seguintes apontadas foram a da Argentina (930 milhões), a da Colômbia (682 milhões) e a da Venezuela (550 milhões). Este cenário indica o Brasil como um dos principais atores na economia internacional e como centro econômico na América do Sul. Com relação ao índice do PIB *per capita* – ressaltando ser ele um índice instrumental e limitado por não corresponder à real distribuição do capital entre os habitantes de um país –, as estimativas para 2015 apontaram Chile (US\$ 24,170), Argentina (US\$ 21,924) e Uruguai (US\$ 21,387) com os índices mais altos. O Brasil apareceu com a estimativa de US\$ 15,518.

Observando especificamente os dados de 2013, disponíveis de forma detalhada no site do Centro de Desenvolvimento Internacional da Universidade de Harvard (CID) (Ver Anexo 1), podemos perceber o papel preponderante do Brasil no cenário ao exportar significativamente para todos os países sul-americanos listados¹⁸, chegando a representar 26% do total das importações de Argentina e Paraguai. Sobre o fluxo de capital, Brasil (\$24,7 bilhões), Argentina (\$22,4 bilhões) e Chile (\$10,8 bilhões) foram os países que mais investiram em importações na América do Sul, sendo o Brasil (\$41,56 bilhões) e Argentina (\$27,6 bilhões) os países que mais concentraram capitais de países vizinhos¹⁹.

Dentre as relação econômicas estabelecidas na região, a participação brasileira se demonstrou bastante diversificada, com um significativo destaque aos produtos

¹⁷ Dados extraídos do sítio <http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php>. As informações com relação ao PIB e PIB *per capita* são estimativas apontadas pelo Fundo Monetário Internacional, disponível em: <<http://migre.me/s12er>>. Acesso em: 07/11/2015. As informações específicas sobre importações e exportações foram extraídas de *Center for International Development at Harvard University*, disponível em: <<http://atlas.cid.harvard.edu/>>. Acesso em: 04/11/2015. O portal não apresentou dados de Guiana e Suriname.

¹⁸ Na plataforma, obtivemos dados de Brasil, Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela.

¹⁹ Estes dados se referem unicamente à somatória dos valores sistematizados em nossa tabela. Nela, acrescentamos apenas as três relações econômicas mais significativas de importação para cada país. Foram suprimidas as relações com baixos índices.

derivados do petróleo (gases de petróleo, óleos brutos de petróleo, refinados) ou que fortaleçam a indústria automobilística na região (carros, partes e acessórios de veículos automóveis e veículos para transporte de mercadorias), principalmente nas exportações para a Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai. Outros produtos brasileiros exportados foram: carne bovina congelada e bovinos ao Chile e Venezuela; veículos aeronaves também à Venezuela; minerais, fertilizantes e máquinas agrícolas ao Paraguai; semente de milho e hidrocarbonetos acíclicos à Colômbia; tratores, escavadeiras e produtos semimanufaturados de ferro e aço ao Peru; e ferro laminado, aço e medicamentos embalados ao Equador. Sobre as importações brasileiras na região, notamos que o país também importou carros, veículos de transporte de mercadorias, óleos brutos de petróleo, refinados e gases de petróleo da Argentina e Bolívia, seus dois principais parceiros na região. Além destes produtos, o Brasil também demonstrou interesse no trigo argentino, e refinados, ligas de cobre, teor de ouro e peixes chilenos. Logo, a partir destes dados (2013), percebemos que o Brasil exportou de maneira mais ampliada na região do que importou.

Ainda outros apontamentos, possíveis a partir do CID, indicam-nos a significativa presença das exportações norte-americanas e chinesas para todos os países da região. Na maioria dos casos, estas exportações são muito mais significativas no orçamento dos países do que o montante gasto nas importações regionais. Apenas no caso argentino e uruguaio isto não se evidenciou. A Argentina teria gasto 19 bilhões de dólares em importações do Brasil (26% do total de suas importações), seguido de 11,3 bilhões da China (15%) e 7,98 bilhões dos Estados Unidos (11%). No caso uruguaio, o país gastou 2,12 bilhões em importações do Brasil (17% do total), seguido de 2 bilhões da China (16%) e 1,07 bilhão dos Estados Unidos (9%). Para os outros países sul-americanos, os principais referenciais em importações se localizam fora da região, basicamente nos eixos Estados Unidos e China. Estados Unidos influenciando de modo mais incisivo sobre Colômbia, Equador e Venezuela; China sobre o Paraguai; e de modo aproximado, duelando os mercados, Estados Unidos e China exportam para Bolívia, Brasil, Chile e Peru.

E, quando observamos os fluxos comerciais recíprocos mais significativos na região no ano de 2013, que poderiam denotar fluxos migratórios mais intensos, percebemos a aproximação do Brasil com Argentina, Bolívia e Chile.

Comparando estas informações com os dados específicos dos órgãos oficiais sobre as migrações na região, podemos ilustrar melhor esta relação no interior do regionalismo.

Inicialmente, atentemos ao total das migrações recebidas por cada país, em que se somam os migrantes regionais com os migrantes de outros continentes.

Tabela 1: Entrada de imigrantes nos países da América do Sul (2008-2013)

Países	Tipo	Entrada de Imigrantes					
		2008	2009	2010	2011	2012	2013
Argentina	<i>Permanente</i>	81.000	96.300	96.100	129.300	126.700	139.300
	<i>Temporário</i>	144.400	117.700	82.100	129.900	164.800	139.400
Bolívia	<i>Permanente</i>	700	1.100	1.100	900	1.300	3.800
	<i>Temporário</i>	8.900	15.100	17.500	20.300	26.100	18.400
Brasil	<i>Permanente</i>	3.000	12.700	18.000	15.500	34.400	24.400
	<i>Temporário</i>	41.300	51.000	64.500	87.600	101.100	103.500
Chile	<i>Perm e Temp</i>	68.400	57.100	63.900	76.300	100.100	132.100
Colômbia	<i>Perm e Temp</i>	10.700	13.000	15.100	20.900	23.700	29.800
Equador	<i>Permanente</i>	nd	nd	nd	3.200	9.200	14.900
	<i>Temporário</i>	nd	nd	nd	7.900	10.900	15.200
Paraguai	<i>Permanente</i>	5.400	4.300	5.600	6.600	9.800	5.600
	<i>Temporário</i>	600	400	300	400	3.400	900
Peru	<i>Permanente</i>	600	700	700	1200	1400	nd
	<i>Temporário</i>	800	1.100	600	900	600	nd
Uruguai	<i>Perm e Temp</i>	4.000	3.800	2.200	1.100	2.400	3.700

Fonte: (SICREMI, 2015, p. 06). Adaptado.

Não constam informações sobre Guiana, Suriname e Venezuela. Em alguns casos, o documento somou os migrantes permanentes e temporários.²⁰

Os migrantes classificados como “temporários” são os migrantes estrangeiros que ingressam no país com visto ou permissão limitada, normalmente trabalhadores de temporada, estudantes internacionais, provedores de serviços, pessoas que participam de um intercâmbio cultural, etc. Os migrantes “permanentes”, por outro lado, são as pessoas que ingressam com o direito de residência permanente ou com um visto de permissão que seja renovável indefinidamente, normalmente os migrantes por matrimônio, familiares de residentes permanentes, refugiados, alguns trabalhadores, solicitações de nacionalidade, etc. São excluídos destas duas categorias os migrantes turistas, diplomáticos, visitantes de negócios e membros de tripulação de transportes (SICREMI, 2015, p. 3).

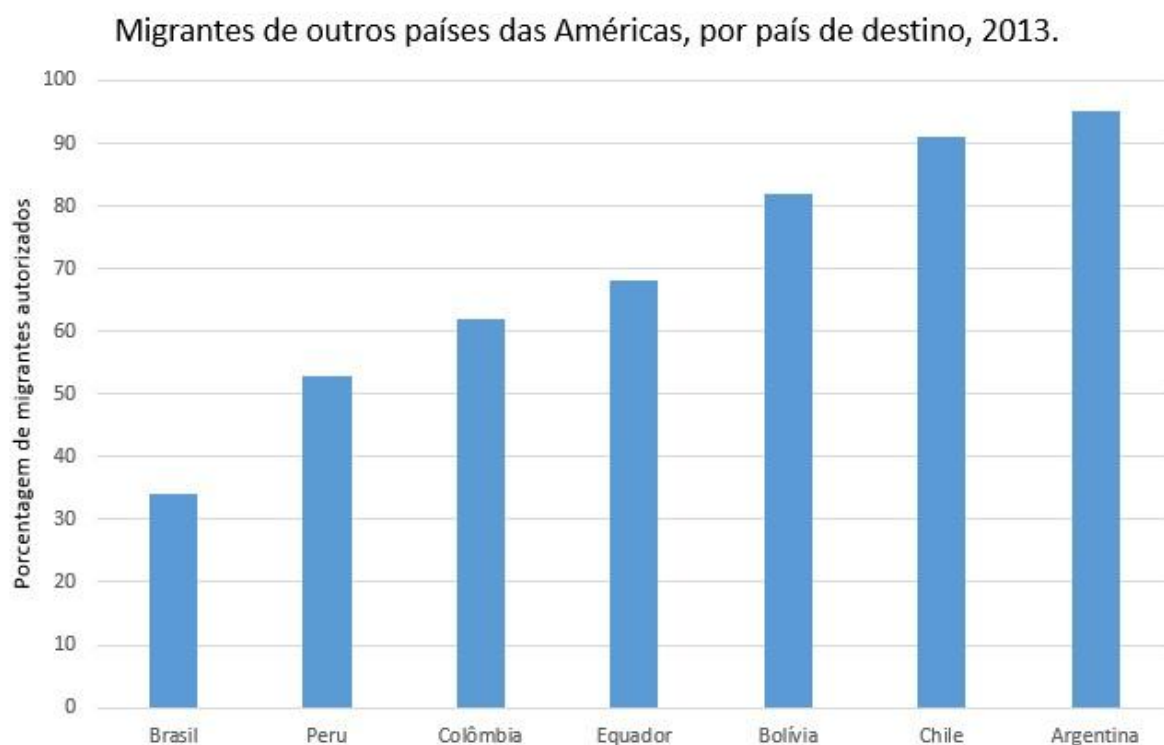
²⁰ Os movimentos migratórios presentes no informe do SICREMI estão baseados nas estatísticas oficiais de migração autorizada e oferecem um quadro apenas parcial dos movimentos totais.

Como podemos observar, os países que mais receberam migrantes foram Argentina, Chile e Brasil. As migrações temporárias ocorreram em todos os países, com menor intensidade apenas em Paraguai e Peru.

Segundo o informe do SICREMI, esta entrada de imigrantes nos países da América do Sul provém essencialmente de dentro do próprio continente. Em 2010, a porcentagem de imigrantes que provinham de países da América (sul, central e norte) era de 73%, aumentando para 78% em 2013. Deste quadro, de modo significativamente distinto, o Brasil foi apontado como um dos únicos países (além de Canadá e Estados Unidos), cujos imigrantes recentes provêm, sobretudo, de fora do continente. Em termos absolutos, segundo o documento, tanto as migrações intrarregionais como extrarregionais registraram aumentos no intervalo de 2010 a 2013, respectivamente, 46% e 12%.

Quando atentamos a estes fluxos internos, do total de imigrantes recebidos por cada país, os países que mais concentraram migrantes regionais foram Argentina, Chile, Bolívia, Equador, Colômbia e Peru, com índices superiores a 50% em 2013.

Gráfico 1: Migração regional. Migrantes de outros países das Américas, por país de destino, 2013



Fonte: (SICREMI, 2015, p. 10). Adaptado.
Não constam informações sobre Guiana, Paraguai, Suriname, Uruguai e Venezuela.

De modo mais detalhado, ainda com base nos dados de 2013 disposto no informe do SICREMI, podemos traçar os fluxos de imigração e emigração para cada um dos países da América do Sul.

Tabela 2: *Stock*²¹ de imigrantes na América do Sul segundo origem, 2013

Países	Stock de imigrantes 2013	Stock de imigrantes segundo os cinco principais países de origem (com base na porcentagem total de imigrantes)					
Argentina	1.885.678	Paraguai 31,8	Bolívia 19,7	Chile 10,2	Peru 9,1	Itália 7,5	Outros 21,7
Bolívia	154.330	Argentina 29,9	Brasil 15,6	México 10,5	Peru 9,7	Chile 5,0	Outros 29,4
Brasil	599.678	Portugal 23,3	Japão 8,3	Paraguai 6,6	Bolívia 6,6	Itália 6,3	Outros 48,9
Chile	398.251	Peru 37,5	Argentina 16,7	Bolívia 6,8	Equador 5,4	Colômbia 3,9	Outros 29,6
Colômbia	129.632	Venezuela 35,0	Estados Unidos 14,2	Equador 10,7	Espanha 5,0	Peru 3,8	Outros 31,4
Equador	359.315	Colômbia 50,4	Estados Unidos 10,9	Peru 5,6	Chile 4,6	Venezuela 3,6	Outros 25,0
Paraguai	185.776	Brasil 44,2	Argentina 40,9	Uruguai 1,9	República da Coreia 1,4	Chile 1,4	Outros 10,2
Peru	104.919	Argentina 12,6	Estados Unidos 10,9	Chile 8,0	Colômbia 6,6	Bolívia 6,3	Outros 55,6
Uruguai	73.528	Argentina 30,5	Espanha 19,7	Brasil 14,4	Itália 14,2	Estados Unidos 3,5	Outros 17,7
Venezuela	1.171.331	Colômbia 69,9	Espanha 5,2	Portugal 3,8	Itália 3,6	Peru 3,3	Outros 14,2

Fonte: (SICREMI, 2015, p. 63). Adaptado.
Não constam informações sobre Guiana e Suriname.

²¹ Mantivemos o emprego do termo em inglês (*stock*), conforme o documento do SICREMI. Refere-se tanto à quantidade de imigrantes que reside há um certo tempo em uma dada região, como a uma dada quantidade que migra num dado período de tempo.

Tabela 3: *Stock* de emigrantes da América do Sul segundo destino, 2013

Países	Stock de emigrantes 2013	Stock de emigrantes segundo os cinco principais países de destino (com base na porcentagem total de emigrantes)					
Argentina	980.580	Espanha 27,3	Estados Unidos 18,5	Itália 8,6	Paraguai 7,7	Chile 6,8	Outros 31,0
Bolívia	764.862	Argentina 48,5	Espanha 24,2	Estados Unidos 11,7	Brasil 5,1	Chile 3,5	Outros 6,9
Brasil	1.769.639	Estados Unidos 20,8	Japão 20,7	Portugal 7,8	Espanha 7,2	China 6,5	Outros 37,0
Chile	604.008	Argentina 32,0	Estados Unidos 18,1	Espanha 10,3	Canadá 5,1	Austrália 5,1	Outros 29,4
Colômbia	2.448.385	Venezuela 33,5	Estados Unidos 29,5	Espanha 14,7	Equador 7,4	Canadá 2,0	Outros 13,0
Equador	1.144.408	Estados Unidos 41,3	Espanha 39,4	Itália 8,1	Venezuela 2,6	Chile 1,9	Outros 6,7
Paraguai	770.441	Argentina 77,7	Espanha 11,3	Brasil 5,2	Estados Unidos 2,5	Canadá 1,1	Outros 2,3
Peru	1.373.387	Estados Unidos 32,6	Espanha 13,8	Argentina 12,5	Chile 10,9	Itália 8,2	Outros 22,0
Uruguai	336.741	Argentina 35,5	Espanha 23,7	Estados Unidos 14,3	Brasil 7,2	Austrália 3,4	Outros 15,8
Venezuela	630.686	Estados Unidos 34,7	Espanha 24,6	Itália 8,1	Colômbia 7,2	Portugal 4,0	Outros 21,5

Fonte: (SICREMI, 2015, p. 63). Adaptado.
Não constam informações sobre Guiana e Suriname.

Para o caso brasileiro, recuperando os eixos mais estreitos de comércio assinalados (Argentina, Bolívia, Chile), podemos apontar algumas considerações sobre migrações e relações econômicas:

- a) Relações comerciais que significaram consideráveis fluxos migratórios e *stocks* de imigrantes: dos três eixos comerciais mais significativos do Brasil na região, apenas o eixo Brasil-Bolívia refletiu em *stocks* recíprocos de migrantes em cada país. Observando os eixos comerciais dos demais países: o mesmo ocorreu na relação Argentina e Chile, onde encontramos *stocks* significativos em ambos os países e preferências nos fluxos migratórios; na relação Bolívia e Argentina, os países também apresentam

stocks recíprocos, sendo o *stock* de argentinos o mais significativo na Bolívia, e o sentido do fluxo da Bolívia para a Argentina; o mesmo ocorreu na relação Equador e Colômbia, sendo o sentido do fluxo da Colômbia para o Equador.

- b) Relações comerciais que não significaram fluxos migratórios e/ou *stocks* de imigrantes: muito embora a relação comercial entre Brasil e Argentina seja a mais significativa da região, isto não se reverteu num *stock* significativo de imigrantes brasileiros na Argentina, ou de argentinos no Brasil, nem em preferências/prioridades migratórias. O mesmo correu na relação entre Brasil e Chile. Sobre a relação dos demais países: entre Peru e Equador, o que se evidenciou foi um *stock* de peruanos no Equador, possivelmente decorrente de fluxos migratórios do passado, mas não um fluxo significativo entre esses dois países no ano de 2013.

Neste sentido, podemos perceber que, para o caso brasileiro, as estreitas relações econômicas não coincidiram com os fluxos migratórios, apenas no caso da relação Brasil-Bolívia. Noutros casos da região (Argentina-Chile, Bolívia-Argentina, Equador-Colômbia) os fluxos migratórios coincidiram com as proximidades comerciais. Outra informação relevante diz respeito à dispersão provocada pelas migrações na região (ver novamente tabelas 3 e 4). No ano de 2013 o SICREMI identificou *stocks* de peruanos em seis países, de argentinos e chilenos em cinco, de bolivianos, colombianos, equatorianos e paraguaios em quatro, e de brasileiros, uruguaios e venezuelanos, nacionalidades que menos se dispersaram na região, em apenas 3 países. Estas migrações não corresponderam, necessariamente, aos eixos comerciais resultantes dos acordos intergovernamentais, decorrendo mais de critérios de proximidade geográfica²². Isso nos sugere que, embora existam programas políticos regionais que influenciam na imigração (MERCOSUL, Comunidade Andina,

²² Ainda, convém assinalar também a existência de migrações que decorrem de solicitações de asilo, em que os migrantes buscam escapar da pobreza, fugir de zonas de guerra ou de perseguições políticas. De 2001 a 2013, o Brasil recebeu mais de 13 mil refugiados de Bangladesh, Senegal, Líbano e Haiti; a Argentina recebeu próximo a 5 mil refugiados de República Árabe da Síria, Cuba e Colômbia; Chile recebeu aproximadamente mil e seiscentos refugiados da Colômbia e República Árabe da Síria; e Uruguai aproximadamente duzentos refugiados de Colômbia e Peru. De menor duração, haveria ainda os movimentos migratórios de turistas, em que destacamos a particularidade do caso brasileiro em 2014, onde ingressaram mais de 6 milhões de estrangeiros em decorrência da realização da Copa do Mundo. Os argentinos somaram o maior grupo, com cerca de 1,7 milhões de turistas, seguidos dos norte-americanos (acima de 600 mil) e chilenos (acima de 300 mil). Disponível em: <<http://www.turismo.gov.br/ultimas-noticias/5227-mais-de-6,4-milh%C3%B5es-de-turistas-estrangeiros-visitaram-o-brasil-em-2014.html>>. Acesso em: 26/11/2015.

UNASUL, etc.), as pessoas também estão migrando por conta própria para os países mais próximos.

Podemos visualizar melhor isso a partir do mapa abaixo, no qual isolamos as relações migratórias de fronteira, dentre os variados fluxos migratórios apontados nas duas tabelas.

Figura 1: Mapa dos fluxos migratórios mais intensos segundo dados do SICREMI, ano de referência: 2013.



Fonte: O Autor. (Adaptado de SICREMI, 2015, p. 63)²³.

Para o caso brasileiro, percebemos um fluxo mais significativo de migrantes oriundos da Bolívia, Paraguai e Uruguai. Dentre os brasileiros que migraram na região, os destinos foram os mesmos três países.

Outros dados que ainda servem para o debate, dispostos no Sistema Nacional de Cadastro e Registro de Estrangeiros (SINCARE), da Polícia Federal, dizem respeito ao aumento bastante expressivo de estrangeiros no Brasil na última década. No ano de 2003, o índice de estrangeiros no Brasil (quantidade por mil) era de 25,82, passando para 54,58 no ano de 2010, e 107,621 no ano de 2013. Assim, apesar de não podermos discriminar com precisão a quantidade de imigrantes exclusivamente sul-americanos, contidos neste índice, convém apontarmos que o índice quadruplicou. Em outras palavras, nos últimos anos o brasileiro passou a conviver com maior frequência com imigrantes estrangeiros, uma imagem que possivelmente se tornou mais presente no imaginário social²⁴.

Podemos indicar que, em alguma medida, estas migrações são favorecidas pelas proximidades linguísticas na região. Quando observamos as línguas oficiais de cada Estado, percebemos certa homogeneidade em torno da língua espanhola. Argentina, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela tem como língua oficial o espanhol, que coexiste com o quíchua, o aimará e o guarani²⁵. A língua portuguesa, embora só ocorra como oficial no território brasileiro, ganha notoriedade na região por apresentar um número maior de falantes do que a somatória dos falantes de língua espanhola na América do Sul. Contudo, estas duas línguas não se distanciam radicalmente, por compartilharem a mesma origem latina. Compreendendo a língua como um veículo de cultura, podemos perceber que além de facilitar a mobilidade entre os habitantes da região, estas proximidades linguísticas também permitiram uma história de encontros entre culturas, hibridismos e sincretismos.

No es ninguna novedad afirmar que desde su temprana historia América del Sur no sólo ha sido un espacio de contactos e intercambios culturales y de ideas sino que fundamentalmente ha sido una zona de intercambios comerciales y económicos, así como políticos y de flujos migratorios. Todo

²³ Imagem do mapa adaptada. Disponível em:

<<http://www.mapasparacolorir.com.br/mapa/continente/america/america-do-sul-capitais-nomes.jpg>>. Acesso em: 26/11/2015.

²⁴ Disponível em: <<http://www.pf.gov.br/imprensa/estatistica/estrangeiros>>. Acesso em: 02/02/2017.

²⁵ As exceções são as Ilhas Malvinas, Ilhas Geórgia do Sul e Guiana que apresentam o inglês como língua oficial, a Guiana Francesa que apresenta o francês, e o Suriname o holandês.

ello se ha dado desde la época colonial, y con los procesos independentistas se acentuó, claro que durante la historia republicana los intercambios al interior de la América del Sur han estado bajo el dominio del Imperio Inglés por un buen tiempo y luego, durante el siglo XX, bajo la hegemonía norteamericana. Lo cierto es que los procesos de globalización recientes, junto con abrir los mercados e intercambios con otras regiones del planeta han intensificado los intercambios intracontinentales (PARKER GUMUCIO, 2008, p. 21).

De modo sintético, podemos afirmar que, na esteira das relações comerciais que atualmente são amplificadas pelo acontecimento do regionalismo político, ondas migratórias vêm ocorrendo, no caso brasileiro especialmente nas zonas de fronteira, aproximando pessoas, histórias, culturas e ideias. É neste contexto de contato, apontando para um futuro de proximidades ainda maiores entre estes povos, que os documentos oficiais da integração reivindicam à região a necessidade de criação/valorização/encontro de uma identidade latina comum, supranacional como forma de auxílio à integração. No próximo ponto, buscaremos demonstrar este processo de reivindicação política atentando especificamente aos documentos oficiais do MERCOSUL e UNASUL²⁶.

1.2 A REIVINDICAÇÃO POLÍTICA DA IDENTIDADE REGIONAL

“Nossas crianças precisam ser escolarizadas com uma nova visão de tempo e espaço: elas são argentinas, chilenas, paraguaias, uruguaias e brasileiras, mas devem ter a consciência de que pertencem a um espaço específico, a América do Sul, e de que são sul-americanas.” (Iara Prado, 1997).

Numa perspectiva recente, desde o ano de 1980, com a Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), depois com a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em 1991, e, atualmente, configurados em torno da União das Nações Sul-Americanas (UNASUL), desde 2008, os países sul-americanos buscam romper

²⁶ Sobre as origens da integração regional na América Latina, ver a tese intitulada *As diferenciadas motivações de integração regional na América Latina: o caso da Comunidade Andina*, de Hugo Eduardo Meza Pinto, publicada em 2006, pela Universidade de São Paulo.

as distâncias históricas e aproveitar as proximidades geográficas para iniciar projetos regionais mais sólidos de laços políticos e econômicos. Mesmo divergindo sensivelmente em suas intenções, os três projetos de integração – dentre outros citados no início do capítulo – possuem importância na construção direta de uma cultura de integração, na esfera política e econômica, que vem refletindo nas demais esferas culturais e sociais dos países envolvidos. Atualmente, conseguimos perceber, novos países vão gradualmente se unindo a estes três projetos de integração, os quais coexistem, ajudando, assim, a compor esta regionalidade. Quando mapeamos a participação oficial dos Estados, percebemos que Brasil, Argentina e Uruguai vêm participando dos três projetos, desde suas origens.

Podemos apontar os seguintes objetivos dos projetos:

- ALADI (1980): possibilitar um pluralismo em matéria política e econômica; convergência progressiva de ações tendo em vista a criação de um mercado comum latino-americano; aumentar a flexibilidade; tratamentos diferenciais com base no nível de desenvolvimento dos países-membros e multiplicidade nas formas de construção de instrumentos comerciais. Países membros: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, México, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Atualmente, passa por uma expansão para a América Central, com a adesão de Nicarágua e Panamá.
- MERCOSUL (1991): promover a integração dos Estados Partes por meio da livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos. Visa também a ampliar as trocas comerciais entre os países do MERCOSUL e países situados fora da zona de livre comércio. Países membros: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. A Venezuela está em processo de adesão ao bloco desde 2006. Bolívia, Chile, Colômbia, Equador e Peru são associados, ou seja, podem participar das reuniões, mas não têm direito de voto.
- UNASUL (2008): construir um espaço de articulação cultural, social, econômico e político comum aos países da região. Dentre as prioridades estão: a eliminação das desigualdades socioeconômicas, a inclusão social e o fortalecimento da democracia. Países membros: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela.

Esta é a atual interpretação do governo brasileiro a respeito dos três projetos de integração, disponível em sua página oficial²⁷. Quando adentramos, de modo breve, nos documentos oficiais destes projetos, percebemos maiores detalhes que enriquecem nossa discussão acerca da reivindicação política da identidade regional.

No “Tratado de Montevideu 1980”²⁸, que institui a Associação Latino Americana de Integração (ALADI), percebemos uma aliança estritamente econômica, que se enquadra na tese esperançosa, caracterizada por David Ibarra e indicada anteriormente, segundo a qual a liberdade para o comércio promoveria, como consequência, a melhoria da vida social. Buscando dar continuidade às intenções iniciadas num tratado anterior – o Tratado de Montevideu de 1960 –, este de 1980 acaba por estabelecer as bases do futuro MERCOSUL. Com esse tratado, estabeleceu-se um conjunto de normas que buscaram regulamentar a reciprocidade dos comércios, as complementações econômicas, as ações futuras de cooperação econômica e a ampliação dos mercados. Imbuídas da ideia de “solidariedade”, no intuito de fortalecer os “laços de amizade”, e de um apoio aos países de menor desenvolvimento econômico, a Associação defendeu que a integração econômica regional aceleraria os desenvolvimentos econômicos e sociais de cada nacionalidade, assegurando um “melhor nível de vida para os seus povos”.

No documento, inúmeras vezes é assinalada a ideia de que não deve haver um país a se beneficiar mais do que os outros, e de que a regulamentação criada para um pode ser reivindicada e estendida a outros do bloco. Estas prescrições refletem a preocupação histórica com a possibilidade do imperialismo brasileiro e argentino (BETHELL, 2009, p. 301).

A única brecha que o documento apresenta para a possibilidade de relações não econômicas se encontra no artigo 14: “Los países miembros podrán establecer, mediante las reglamentaciones correspondientes, normas específicas para la concertación de otras modalidades de acuerdos de alcance parcial”. Isto é permitido, desde que se mantenha a harmonia das cooperações científicas e tecnológicas e, quanto aos movimentos migratórios, que o turismo seja realizado respeitando o meio ambiente.

²⁷ <http://www.brasil.gov.br/governo/2012/05/brasil-participa-de-iniciativas-para-fortalecer-a-america-do-sul>, acessado em 15/01/2017.

²⁸ <<http://www.aladi.org/nsfaladi/juridica.nsf/tratadoweb/tm80>>. Acesso em: 25/08/2015.

Onze anos depois, o projeto idealizado de união comercial ganha maior solidez na proposição da criação legal do MERCOSUL, através do “Tratado de Assunção”, assinado em 23 de março em 1991²⁹. Com o fim dos governos autoritários no Brasil e na Argentina, iniciou-se um período de superação dos limites de ordem imaginária e política na região. De acordo com a historiadora Léia Adriana da Silva Santiago, as controvérsias sobre o aproveitamento dos rios e da energia (Brasil – região platina) e o apoio brasileiro na questão das Malvinas, em 1982, foram passos fundamentais no desarmamento dos espíritos e na aproximação entre os dois grandes países da América do Sul (mais especificamente entre os eixos industriais e comerciais de Buenos Aires e São Paulo) resultando na instituição do MERCOSUL³⁰. Além disso, o final da década de 1980 teria sido um período de menor influência e atuação dos Estados Unidos sobre a região (SANTIAGO, 2010, p. 3).

No tratado de Assunção – um detalhamento de como eliminar, progressivamente, as barreiras alfandegárias no prazo máximo de quatro anos – idealiza-se um aceleração dos processos de “desenvolvimento econômico com justiça social”, entre Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai (denominados “Estados Partes”). Em consonância e respeitando a vigência da Associação Latino Americana de Integração, de 1980, os Estados Partes buscam “aproveitar de modo mais eficaz os recursos disponíveis”, “melhorar as interconexões físicas” e as políticas macroeconômicas e setoriais (de comércio exterior, agrícola, industrial, fiscal, monetário, cambial e de capitais, de serviços, alfandegário, de transportes e comunicações), visando a uma “adequada inserção internacional” em meio aos novos espaços econômicos criados no cenário mundial. Constrói-se um projeto de redução

²⁹ Disponível em: <<http://www.antaq.gov.br/portal/pdf/mercosultratadoassuncao.pdf>>. Acesso em: 26/08/2015.

³⁰ Contrastando ao tom otimista do documento oficial, a professora Maria Helena Rolim Capelato assim descreve o surgimento do MERCOSUL: “Com relação ao Brasil, país menos afetado do que seus vizinhos do ponto de vista econômico, mas também com dificuldades de solucionar as disparidades sociais, ocorreu um fenômeno surpreendente: os brasileiros, sempre de olhos voltados para o outro lado do Atlântico ou para o irmão do “Norte”, com os quais muitos se identificavam em seus delírios de grandeza, acabou tendo que desviar o olhar para os vizinhos do sul. Isto ocorreu quando, depois de acreditarem nas promessas da ditadura de que o “Gigante adormecido” acordara, tiveram que enfrentar um cenário de grave crise quando o sonho acabou. O Mercosul contribuiu pouco para a resolução dos problemas brasileiros e das outras nações envolvidas, mas o reconhecimento da dificuldades de reconstrução de um país em novas bases após 20 anos de ditadura, violência política que atingira igualmente Argentina, Uruguai, Paraguai e Chile, acrescida da crise econômica que assolou a região no momento das redemocratizações, sensibilizou parcelas da sociedade brasileira que passaram a admitir similaridades, antes ignoradas ou negadas, em relação às nações com as quais compartilhavam uma origem histórica comum.” (CAPELATO, 2013, p. 19).

conjunta das tarifas alfandegárias entre os membros, esperando se chegar à tarifa zero em 1994, e o acordo estabelecido de tarifas comuns para as atividades econômicas externas aos Estados Partes. O MERCOSUL pode ser visto como uma resposta ao rápido sucesso dos Tigres Asiáticos (Hong Kong, Coreia do Sul, Singapura, Taiwan), ao longo da década de 1980, e às movimentações no continente europeu em torno da criação da União Europeia, em 1993.

Argumentos como “melhorar as condições de vida de seus habitantes”, “união mais estreita entre seus povos”, também demonstram a relação presente no texto entre sucesso econômico e promoção do desenvolvimento social, como no documento anterior. A diferença é que o MERCOSUL avança, ao se desdobrar em outros documentos que contemplam a necessidade de incentivar e regulamentar relações de natureza não comerciais³¹. Vale destacar seus desdobramentos na área da cultura e educação, com a criação do Setor Educacional do Mercosul (SEM), idealizado a partir do “Protocolo de Intenções”, ainda em 1991.

Em 13 de dezembro do referido ano, na cidade de Brasília, reuniram-se os ministros da Educação de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai³² no estabelecimento de um acordo de natureza especificamente educacional, como complemento ao tratado firmado em Assunção. O “Protocolo de Intenções” expõe uma dupla natureza. Por um lado, apresenta-se intimamente vinculado aos interesses que buscam otimizar a produção – em expressões como “a melhoria da produção requer a elevação de níveis de educação”, “para fortalecer a ampliação das atuais dimensões de seus mercados nacionais é fundamental considerar a Educação” e “formação de recursos humanos que requer o MERCOSUL” –, numa relação estreita entre comércio e educação. A educação escolar é vista como fundamento para que se consolide e desenvolva a integração comercial, especificamente, com currículos voltados a temas relacionados ao trabalho, emprego, produção e inovação científico-tecnológica. Por outro lado, o documento também aponta um sentido de integração que julgamos ser

³¹ Além do Setor Educacional do MERCOSUL, convém destacar o Convênio Andrés Bello – criado a partir do Tratado de Bogotá de 1970 – como influência na integração cultural, educativa, tecnológica e científica na região. De igual maneira, é uma organização intergovernamental que busca contribuir com o desenvolvimento equitativo, sustentável e democrático entre os países membros. Difere do SEM por ser uma proposta ibero-americana de integração. São países membros: Bolívia, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, Espanha, México, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Venezuela. Ver mais em: <<http://convenioandresbello.org>>.

³² Respectivamente, Prof. Antonio Salonia, Dr. Antônio Teixeira de Souza Júnior, Dr. Hugo Estigarribia Elizeche e Dr. Guillermo Garcia Costa.

mais solidário: de superação das históricas distâncias culturais, utilizando-se de expressões aglutinadoras – uma ideia de “nós” –, entendendo a educação como instrumento nesse processo positivo de promoção de uma coletividade comum, em expressões como “a integração da herança cultural dos povos latino-americanos”, “a capacidade dos povos latino-americanos de se reencontrarem nos valores comuns e na afirmação de sua identidade ante os desafios do mundo contemporâneo” e “formação de uma *consciência social* favorável ao processo de integração”³³. O que se evidencia é que, embora seja um documento submisso aos interesses do Tratado de Assunção – sendo por isso criticado por Moacyr Gadotti (2004), o qual aponta os limites à concepção de educação como forma de resolução dos problemas da integração –, abre margem para uma utopia de integração que supere as distâncias culturais e históricas entre esses países e promova uma cultura de integração mais solidária, baseada na “justiça social”, na “defesa da democracia”, “igualdade” e “liberdade dos povos” (TRATADO DE ASSUNÇÃO, 1991)³⁴. No âmbito do ensino da história, há uma possibilidade de construção de uma cultura democrática, de uma “consciência histórica e cidadã” e de uma “identidade latino-americana”, a ser viabilizada na educação básica dos Estados Partes (SANTIAGO, 2010, p. 15).

O documento aposta na superação do desconhecimento acerca do “outro”, das suas culturas e histórias, como forma de construção dessa solidariedade empática, o que remete às sugestões, no âmbito da Educação, de acréscimos de conteúdos relacionados ao MERCOSUL nos currículos escolares, promoção de intercâmbios de alunos e professores, acesso público aos idiomas oficiais do MERCOSUL (espanhol e português), e estímulo ao fomento e circulação de bens culturais e produções conjuntas. Esta concepção em muito se aproxima das preocupações do sociólogo

³³ Segundo o professor Gerson Luiz Buczenko, em seu texto *Ensino de História da América e identidade histórica*, o tratado que institui o MERCOSUL possibilita o fomento de práticas em sala de aula no sentido de uma reflexão regional sobre identidades territoriais, históricas e culturais nos jovens da região (BUCZENKO, 2014, p. 3). Outras autoras que apostam nesta relação são as professoras Juliana Pirola da Conceição e Maria de Fatima Sabino Dias, no texto *Ensino de História e consciência histórica latino-americana*, que em 2011 assim descreveu o momento histórico: “Vivemos um momento de conformação e consolidação de blocos regionais na América Latina, e nesse contexto, a escola, e em especial o ensino de História, desempenham um papel fundamental como espaço privilegiado na difusão e consolidação de ideias, imagens e saberes associados à educação política, os quais podem contribuir para a formação de identidades, em particular uma identidade latino-americana”. (CONCEIÇÃO; DIAS; 2011, p.173).

³⁴ Disponível em: <http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivos/dwnl_1270491919.pdf>. Acesso em: 12/04/2016.

argentino Gregorio Recondo, que poucos anos antes questionava a superação do estreito modelo econômico de integração,

La unidad cultural integradora será consecuencia de la aceptación y valorización de los matices culturales que diferencian a nuestros países hermanos. Como gustaba decir Pedro Henríquez Ureña: “Nunca la uniformidade, ideal de imperialismos estériles; sí la unidad, como armonia de las multánimes voces de los pueblos”. Por eso, el regionalismo de la Patria Grande debe ser *regionalismo de integración* y no *regionalismo de subordinación*. (RECONDO, 1989, p. 41).

Esta é uma visão otimista, defendida também por pesquisadoras da área do ensino da História, como Maria Silvia Cristofóli, Maria de Fátima Sabino Dias e Marise da Silveira Veríssimo, que viram no MERCOSUL e MERCOSUL Educacional uma possibilidade de aproximação entre sistemas escolares brasileiros e latino-americanos,

Retomando novamente o Acordo de Cooperação, seus objetivos não deixam dúvidas quanto às razões pelas quais é buscada a integração, ainda que inspirado nas iniciativas que levaram à constituição do Mercosul. Ao propor a identificação e reflexão sobre as semelhanças e diferenças culturais, com vistas à estimulação de uma identidade latino-americana, ressemantiza-se a própria noção de integração. Mais do que autoproteção regional, aponta-se na direção da criação de uma consciência crítica, inspirada em uma postura com base em princípios da *educação intercultural*. Em síntese, uma “consciência cidadã”, capaz de identificar as semelhanças, conviver solidariamente com as diferenças e lutar para vencer as desigualdades. (CRISTOFÓLI; DIAS; VERÍSSIMO, 2005, p. 28).

Neste sentido, é o “Protocolo de Intenções” que estabeleceu as bases do “Primeiro Plano Trienal” a nortear as práticas políticas dos Estados Partes. São através desses planos que o Setor Educacional do Mercosul constrói (ou vinha construindo) conjuntamente regulamentações para a esfera educacional. Após esse “Primeiro Plano”, implementado a partir de 1992 e prorrogado até 1998, outros cinco documentos foram criados: “MERCOSUL 2000: desafios e metas para o setor educacional” (1996), “Plano Trienal do Setor Educacional do MERCOSUL, 1998-2000” (Segundo Plano Trienal), “Plano Estratégico 2001-2005” (Terceiro Plano Trienal), “Plan del Sector Educativo del Mercosur, 2006-2010” (Quarto Plano Trienal), e “Plan del Sector Educativo del Mercosur, 2011-2015” (Quinto Plano Trienal).

Quando analisamos internamente esses outros documentos percebemos um caminho sólido de planejamentos, conquistas e maior complexidade no trato das integrações. Isso nos remete, até o presente momento, a uma história de 20 anos de construção coletiva dessa união, a partir da escolha da Educação como eixo central. Se, inicialmente, o primeiro Plano Trienal apresentava intenções gerais, aspirações,

desejos, já no Plano Trienal de 2011-2015 há uma rica estrutura política internacional estabelecida com órgãos, comissões, princípios, objetivos, conquistas, metas e prazos de integração.

A missão do Setor Educacional do MERCOSUL, visivelmente elaborada e reelaborada ao longo dos planos, sintetiza-se no parágrafo abaixo, em sua última versão.

Formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a **formação de uma identidade e cidadania regional**, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região. (MERCOSUL, 2011, p. 10, grifo nosso).

Aqui está presente uma ideia de criação de um espaço comum, de circulação de alunos e professores, conhecimentos, experiências, políticas públicas e tecnologias que colaborem na promoção do (re)conhecimento mútuo e fortalecimento da igualdade social com respeito à diversidade cultural. A partir desse horizonte, busca atender, concomitantemente, a três dimensões – o ensino básico, o ensino tecnológico e o ensino superior –, a partir de cinco objetivos principais:

1. Contribuir para a integração regional acordando e executando políticas educacionais que promovam uma **cidadania regional**, uma cultura de paz e o respeito à democracia, aos direitos humanos e ao meio ambiente;
2. Promover a educação de qualidade para todos como fator de inclusão social, de desenvolvimento humano e produtivo;
3. Promover a cooperação solidária e o intercâmbio, para a melhoria dos sistemas educacionais;
4. Promover e fortalecer os programas de mobilidade de estudantes, estagiários, docentes, pesquisadores, gestores, diretores e profissionais;
5. Acordar políticas que articulem a educação como um processo de integração do MERCOSUL. (MERCOSUL, 2011, p. 13, grifo nosso).

Como podemos observar, são objetivos amplos, que remetem a um novo contexto de produção, posterior às reformas políticas na América Latina e as crises econômicas (2001 e 2008), e que inserem como pautas objetivos como paz, direitos humanos, meio ambiente, educação de qualidade, inclusão social e cooperação solidária³⁵. Esse último Plano Trienal seria um amadurecimento do tom otimista

³⁵ Sobre o contexto internacional e regional, o documento assim assinalou: “O Plano do Setor Educacional do MERCOSUL 2011-2015 se insere em um novo contexto internacional e regional. No âmbito internacional destacam-se as mudanças nas relações políticas, comerciais e financeiras ocorridas após a crise econômica de 2008, que teve seus efeitos mais impactantes nos países da América do Norte e Europa. A diminuição do poder econômico dos países desenvolvidos abriu espaço para a ascensão dos países emergentes, em especial Brasil, Rússia, Índia e China. Nesse contexto, a América Latina tem se destacado como importante destino dos fluxos de investimentos

encontrado no Plano de 2006-2010. Esta é uma guinada que desloca a posição da educação, no interior do Plano, da estreita submissão ao mercado para uma compreensão do trabalho como possibilidade de humanização e superação das desigualdades sociais. O ensino tecnológico, como possibilidade de transformação, é compreendido em conjunto com o ensino básico e o superior. Esta distinção é possível quando consideramos, especificamente, a proeminência da relação educação-mercado presente no “Plano Trienal do Setor Educacional do MERCOSUL, 1998-2000”, que contrasta com a visão atual. Mesmo contendo a ideia da necessidade de uma integração cultural, baseada no reconhecimento de valores comuns, o documento expressava, em sua primeira parte, o entendimento de que apenas a inserção dos sistemas político-econômicos na economia mundial não garantiria, por si só, o crescimento e o desenvolvimento das economias regionais. Faltaria um elemento aglutinador/potencializador, identificado na integração educacional como o estímulo permanente à integração econômica. Nesta primeira parte do documento de 1998, relaciona-se educação e trabalho de tal forma que parece ser o objetivo central da Educação a potencialização da produção. Em expressões como

[...] os sistemas educacionais serão pressionados para que continuem melhorando a qualidade da educação que oferecem e para que controlem a qualidade do resultado que obtêm, a fim de assegurar a formação de competências (saberes, práticas e atitudes) em níveis equivalentes e facilmente credenciáveis, num espírito de integração regional [...] as mudanças e inovações educacionais deverão acelerar seu ritmo, a fim de satisfazer oportunamente os requerimentos do setor laboral [...] O Setor Educacional do MERCOSUL expressa a certeza de que, no quadro descrito, a educação constitui um elemento fundamental para preparar os cidadãos para o desafio decorrente do aparecimento de novos modos e estilos de produção. (MERCOSUL, 1998)³⁶.

Este tom direto, considerando o aluno do processo educativo como um “recurso humano” da produção, diminui significativamente nos documentos posteriores. Sobre esta questão, o último documento até assinala como “sucesso alcançado” a consolidação recente da “concepção de educação como um direito humano e um bem público e social”, que vinham se expandindo nos ordenamentos jurídicos dos países da região.

externos, demonstrando a superação da crise econômica. Este fato decorre não apenas das políticas econômicas, fiscais e financeiras adotadas, mas, principalmente, da estabilidade democrática alcançada pelos países da região, bem como do desenvolvimento e ampliação de políticas e direitos sociais que vêm garantindo o crescimento do nível de vida de seus povos.” (MERCOSUL, 2011, p. 3).

³⁶ Disponível em: <<http://www.sice.oas.org/trade/mrcsrs/decisions/dec1398p.asp>>. Acesso em: 09/01/2017.

Deste modo, de acordo com o documento, poderíamos supor que mudanças estariam acontecendo nos sistemas legais dos países – no que tange, direta ou indiretamente, aos sistemas escolares –, sendo motivadas pelos planos norteadores do Setor Educacional do Mercosul (SEM). Em alguma medida – tal como apontou a esperança de José Flávio Sombra Saraiva em sua apresentação no Seminário Regional Ensino de História e Geografia no contexto do MERCOSUL (SARAVA, 1998, p.16) –, ao longo destes vinte anos, o SEM poderia estar influenciando as políticas curriculares nacionais, ou, até mesmo, as políticas que regulamentam os intercâmbios e relações internacionais. Contudo, pesquisas recentes não são muito otimistas a este respeito³⁷. Segundo Ivor Goodson (2007), esta relação é possível já que os currículos oficiais, enquanto prescrições, refletem os interesses de seus governos, no esforço de enquadrar as memórias como uma estratégia política de consolidação de identidades e representações. Além da forma como se efetivam, estes currículos possuem também uma potencialidade simbólica ao influenciar materiais didáticos, práticas de avaliação e as formas como o poder público define

³⁷ Na visão da professora Maria Paula Gonzáles (2010), em seu texto *Los jóvenes y la historia desde la perspectiva de profesores de Brasil, Argentina y Uruguay* o projeto não apresentou o resultado esperado: “Este dato sobre el que nos hemos detenido manifiesta en alguna medida que, a pesar de los esfuerzos realizados por el Mercosur educativo y de las propuestas realizadas por diversos especialistas de Brasil, Argentina, Uruguay, Chile y Paraguay hace ya una década (Ministerio de de Cultura y Educación, Argentina, 1999), la historia latinoamericana no pareciera tener arraigo en la enseñanza de la historia en la escuela media”. (GONZÁLES, 2010, p. 9). De modo aproximado, podemos citar a crítica de Juliana Pirola da Conceição e Ernesta Zamboni: “Entre essas modificações se destacam as ocorridas ao longo dos dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), como a oferta obrigatória do Espanhol nas escolas de Ensino Médio (2005) e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Indígena para o Ensino Fundamental e Médio (2008). Mas infelizmente ainda não existe no país uma legitimação normativa específica que indique um direcionamento de olhar para o contexto latino-americano ou para a construção de identidades históricas com os países vizinhos” e “Ainda que as diretrizes curriculares sinalizem para a importância da temática, a seleção e a organização dos conteúdos indicados para normatizar o ensino nacional não permitem qualquer reflexão mais atual, nem a superação do desconhecimento dos países entre si, o que resulta numa forma de isolamento e reflete os compromissos nacionalistas na construção de identidades, via ensino de História. Além disso, a predominância de conteúdos relacionados à Europa evidencia que seguimos buscando referências externas para tratarmos de nosso próprio passado e, consequentemente, nosso futuro.” (CONCEIÇÃO; ZAMBONI, 2013, p. 427 e 437). Recentemente, as pesquisadoras Léia Adriana da Silva Santiago, Serlei Maria Fischer Ranzi, Marco Antônio de Carvalho e Maria Esperança Fernandes Carneiro também realizaram um estudo aproximado analisando as propostas curriculares brasileiras e argentinas da segunda metade do século XIX e ao longo de todo o século XX, buscando identificar a presença e a ausência da história da América nos documentos. Como conclusão, apontaram que no período pós-1995, no Brasil, houve uma escassa inclusão de conteúdos sobre a América Latina (em especial apenas aspectos políticos e econômicos das culturas indígenas americanas e da reinstalação da democracia na região – aspectos culturais ficaram silenciados) e sinais de predomínio de uma história latino-americana que inicia com a intervenção dos europeus sobre ela. (SANTIAGO et al., 2016, p. 152).

suas relações com as instituições escolares, formando uma cultura que decorre dos currículos (SACRISTÁN, 2003, p. 20).

Atualmente, o SEM está ramificado em comissões regionais (Educação Básica, Educação Superior, Educação Tecnológica e Formação Docente), e, internamente, em Grupos de Trabalho (Indicadores, Terminologia, Escolas de Fronteira, Parlamento Juvenil, Primeira Infância, Pós-graduação, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior, Reconhecimento de Títulos, Educação na Diversidade, Formação de Professores de Português e Espanhol e Educação a Distância). É uma organização que vem propiciando encontros, seminários e eventos internacionais e nacionais, além de inúmeros projetos, programas³⁸ e premiações anuais³⁹, na intenção de consolidar espaços de trocas de experiências, construções coletivas de políticas públicas, discussões sobre materiais didáticos, metodologias e trocas culturais entre alunos e professores. Nas palavras do último plano trienal, define-se “La educación como espacio cultural”, um “espacio educativo regional de cooperación solidaria”, estando isso em consonância com os anseios da pesquisadora argentina Dra. Silvia Finocchio, que anos antes, na ocasião do Seminário Regional sobre o Ensino de História e Geografia no contexto do MERCOSUL (1997), afirmou ser este “um desafio e oportunidade para superar o desconhecimento recíproco e a incompreensão cultural” (MARFAN, 1998, p.13).

Avançando em nossa discussão, em paralelo COM os acontecimentos e atividades do MERCOSUL e do Setor Educacional do Mercosul, um novo bloco de integração vem se consolidando na região. Em 23 de maio de 2008, na cidade de Brasília, contando com a presença de representantes de doze países, foi firmado o Tratado Constitutivo da União das Nações Sul-Americanas (UNASUL)⁴⁰. Com este acordo, a iniciativa passou a receber o *status* legal de organização internacional.

³⁸ Estes projetos podem ser visualizados nos seguintes portais: Programa de Apoio ao Setor Educacional do MERCOSUL (PASEM: <<http://www.pasem.org>>), Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior do MERCOSUL (NEIES-Mercosur: <<http://nemerocosur.siu.edu.ar>>), Programa de Mobilidade Acadêmica Regional (MARCA: <<http://programamarca.siu.edu.ar>>), Parlamento dos Jovens MERCOSUL (PJM: <<http://parlamentojuvenil.educ.ar>>) e Acreditação Regional de Cursos Universitários (ARCU-SUL: <<http://edu.mercosur.int/arcusur>>)

³⁹ Considerável destaque ao Concurso histórico-literário “Caminhos do MERCOSUL” e ao “Prêmio Paulo Freire” de experiências inovadoras na formação docente. Ver em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/mercosul-educacional/instancias/25-mercosur-educativo/100-proyecto-caminhos-do-mercosul.html>> e <<http://www.pasem.org/pt/concurso/>>.

⁴⁰ Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela.

Um bloco maior do que o MERCOSUL, com o desejo de “integrar” e “unir” toda a América do Sul.

Este processo teria se iniciado em 2000, quando foi realizada a primeira Reunião dos Presidentes da América do Sul e formalizada a Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana (IIRSA). Na III Reunião, em 2004, foi lançada a Comunidade Sul-Americana de Nações (CASA), projeto inicialmente conduzido pelo presidente venezuelano Hugo Chaves, com o objetivo de constituir um bloco econômico amplo para a região (BARNABÉ, 2011, p.40). Em 2007, este nome foi alterado para UNASUL. Esta mudança de nome reflete a ampliação das frentes de atuação do bloco, que, para além de unir as economias, projeta-se na intenção de integrar políticas e sociedades. Observamos essa demarcação no início do texto de seu Tratado Constitutivo:

APOIADAS na história compartilhada e solidária de nossas nações multiétnicas, plurilíngues e multiculturais, que lutaram pela emancipação e unidade sul-americanas, honrando o pensamento daqueles que forjaram nossa independência e liberdade em favor dessa união e da construção de um futuro comum [...] AFIRMANDO sua determinação de construir uma **identidade e cidadania sul-americanas** e desenvolver um espaço regional integrado no âmbito político, econômico, social, cultural, ambiental energético e de infraestrutura, para contribuir para o fortalecimento da unidade da América Latina e Caribe. (UNASUL, 2008, p. 5, grifo nosso).

Dentre os objetivos amplos do bloco estão: o fortalecimento do diálogo político entre os países membros: o desenvolvimento social e humano com equidade e inclusão para erradicar a pobreza: acesso universal a educação de qualidade: reconhecimento regional de estudos e títulos; uniformidade energética: desenvolvimento de uma infraestrutura básica: integração financeira: proteção da biodiversidade e dos recursos naturais: superação da assimetria (integração equitativa): acesso universal a segurança social e saúde: cooperação em matéria de imigração (flexibilização, regulamentação e defesa dos direitos humanos); cooperação econômica e comercial; integração industrial e produtiva (atentando às pequenas e médias empresas); implementação de políticas comuns; e o fortalecimento da luta contra o terrorismo, a corrupção, as drogas e o tráfico de armas. Além destes múltiplos objetivos, ainda destacamos:

9. La consolidación de una **identidad suramericana** a través del reconocimiento progresivo de derechos a los nacionales de un Estado Miembro residentes en cualquiera de los otros Estados Miembros, con el fin de alcanzar una **ciudadanía suramericana**.

15. La promoción de la diversidad cultural y de las expresiones de la memoria y de los conocimientos y saberes de los pueblos de la Región, para el **fortalecimiento de sus identidades**. (UNASUL, 2015 grifo nosso)⁴¹.

De modo sintético, no campo normativo, vem se consolidando um amplo bloco econômico que busca diminuir as desigualdades internas entre seus membros, via aproximação das economias, infraestruturas e recursos naturais, nm processo inicial de flexibilização das fronteiras, incentivando as migrações, o respeito “irrestrito” aos direitos humanos, o conhecimento mútuo de culturas, saberes e histórias, e a vigilância/defesa das instituições e valores democráticos. No âmbito da política externa, esta integração intenciona dar amplitude ao fluxo de capital, empresas e produtos, consolidando maior presença dos países sul-americanos na política internacional, colaborando também com o projeto atual de paz entre as nações: “um mundo livre de armas nucleares e de destruição em massa” (UNASUL, 2008, p. 5).

“Consenso”, “respeito mútuo”, “harmonia”, “diálogo”, “estabilidade regional” “identidade” e “cooperação” são palavras que se repetem ao longo do documento, como princípios que devem nortear os futuros temas da agenda internacional e as sugestões de projetos e programas a serem desenvolvidos internamente (regionalmente e nacionalmente). De modo ainda mais explícito que os documentos que foram citados anteriormente, o Tratado Constitutivo da UNASUL coloca em destaque a necessidade da construção de uma “identidade” e uma “cidadania sul-americana”, por vezes entendida também como “identidade sul-americana”. Há uma sutil diminuição, quando comparado aos documentos citados anteriormente, na ênfase da expressão “América Latina”, que passa a ser substituída em grande medida por “América do Sul”, e o mesmo vale para a ideia de uma “identidade latino-americana” e sua substituição por “identidade sul-americana”. No corpo do texto, esta identidade aparece de modo dúbio: a) como uma *essência*, ou um sentimento que já existe, e que todos os indivíduos já possuem (em maior ou menor grau), que remete a um passado a ser encontrado/relembrado; b) também como um *processo*, em menor intensidade, um projeto de construção que remete ao futuro, relacionando-se com as decisões políticas a serem desenvolvidas pelo bloco. Estas ideias estão postas no Tratado Constitutivo de 2008, todavia adiante perceberemos que este tom muda significativamente no Plano Quinquenal de 2013.

⁴¹ Disponível em: <<http://www.unasursg.org/es/objetivos-especificos>>. Acesso em:16/10/2015.

Em seu site oficial⁴², a UNASUL se subdivide em doze conselhos ministeriais e setoriais, sendo eles: Conselho Sul-americano de Cultura (CSC); Conselho de Defesa Sul-Americano (CDS); Conselho Eleitoral da UNASUL (CEU); Conselho Sul-Americano de Desenvolvimento Social (CSDS); Conselho Sul-Americano sobre o Problema Mundial das Drogas (CSPMD); Conselho Sul-Americano de Economia e Finanças (CSEF); Conselho Sul-Americano de Educação (CSE); Conselho Sul-Americano de Infraestrutura e Planejamento (COSIPLAN); Conselho de Saúde Sul-Americano (CSS); Conselho Sul-Americano em Matéria de Seguro Social, Justiça e Coordenação de Ações contra Delinquência Organizada Transnacional (DOT); Conselho Sul-Americano de Ciência, Tecnologia e Inovação (COSUCTI) e Conselho Energético Sul-Americano (CES).

No documento de instituição do Conselho Sul-americano de Educação, datado de 30 de novembro de 2012 (Cidade de Lima), da mesma maneira que no tratado de Assunção, podemos perceber os princípios que fundamentam o conselho: promoção do diálogo e troca de experiências, capacidades e conhecimentos; garantia do direito fundamental à educação; equidade e inclusão social; equidade de gênero; qualidade na educação; cobertura e fiscalização de políticas públicas na área da educação; consciência ecológica e sustentabilidade. Sobre as relações culturais entre os estados membros,

Intraculturalidad e interculturalidad: interrelación, diálogo y convivencia entre personas, colectivos, pueblos, identidades, grupos étnicos y nacionalidades, sobre la base de la valoración y el respeto a la diversidad cultural, incorporando sus saberes y conocimientos. (ESTATUTO CONSEJO DE EDUCACION, 2012, p. 1).

Curiosamente, diferentemente dos outros documentos analisados, não houve nenhuma relação explícita entre educação e mercado de trabalho nos princípios e objetivos do conselho, o que atribui certa singularidade ao documento. Podemos listar os objetivos abaixo.

1. Fortalecer la integración educativa regional para garantizar y promover el derecho a la educación de todas y todos.
2. Concertar la implementación de políticas para mejorar la equidad, calidad, pertinencia y acceso a la educación en todos sus niveles y modalidades.
3. Promover la reducción de las asimetrías regionales y subregionales para el pleno ejercicio de los derechos humanos.
4. Fomentar una educación inclusiva a lo largo de toda la vida que desarrolle capacidades, competencias y valores que preparen para una mejor inserción social, laboral y libre de analfabetismo.

⁴² Ver: <<http://www.unasursg.org>>. Acesso em: 03/01/2017.

5. Promover políticas regionales y subregionales que incentiven la construcción de conocimientos, la investigación, la innovación y el uso de las tecnologías en la educación.
6. Promover el diálogo y la cooperación con otros procesos de integración regional, subregional y organismos internacionales considerando los logros alcanzados por estos. (ESTATUTO CONSEJO DE EDUCACION, 2012, p. 2).

Dentre suas funções – de modo aproximado ao SEM –, o conselho pode aprovar e velar pela execução de planos, programas e projetos, realizar reuniões anuais de avaliação e também criar Grupos de Trabalho.

Pesquisando acerca destas reuniões, pelo site do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (ITAMARATY), identificamos que a primeira ocorreu em 31 de maio de 2013, quando foi aprovado o Plano Estratégico Quinquenal para a educação (2013-2017)⁴³. Apesar de não ser explícito, podemos inferir que os anteriores assuntos relativos à educação do MERCOSUL Educacional passaram a ser incorporados pela UNASUL, uma vez que no site oficial do SEM não houve mais nenhuma indicação de plano trienal após 2011-2015, e no plano quinquenal da UNASUL existem várias referências ao MERCOSUL Educacional e à utilização de seus dados⁴⁴.

Analisando de modo breve o Plano Quinquenal, podemos apontar que, apesar de ser um plano rico e bastante diversificado, julgamos que ele avança menos do que os Planos trienais do MERCOSUL Educacional no estreitamento das relações internacionais no âmbito da educação, dado o seu tom inicial e abstrato (em que tudo aparentemente ainda precisa ser iniciado e realizado), e, principalmente, pelo expressivo abandono da ideia de uma integração cultural que implique uma consciência de integração ou, nas palavras utilizadas pelos documentos anteriores, uma identidade latino-americana/sul-americana.

O documento busca detalhar onze objetivos gerais, com seus respectivos resultados esperados, atividades e metas. Podemos listá-los de modo sintético: promover o acesso e o uso pedagógico das TICs; identificar, sistematizar, difundir e

⁴³ Disponível em:

<http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_UNASUL/RES10.2014ANEXO.pdf>.
Acesso em: 03/01/2017.

⁴⁴ No Plano quinquenal da Unasul, propõe-se a utilização do sistema de indicadores do SEM para “identificar, sistematizar, difundir e viabilizar a implementação de critérios regionais para a avaliação da qualidade e equidade da educação” (PLANO ESTRATÉGICO QUINQUENAL DA UNASUL, 2013, p. 2), e também se propõe a criação de um documento compilatório das experiências exitosas realizadas pelo SEM na intenção de auxiliar na profissionalização docente da região (PLANO ESTRATÉGICO QUINQUENAL DA UNASUL, 2013, p. 6).

viabilizar a implementação de critérios regionais para a avaliação da qualidade e equidade na educação; gerar mecanismos que possibilitem a certificação e validação de títulos internacionais; fortalecer as políticas de intraculturalidade, interculturalidade e plurilinguismo nos países da região; promover o desenvolvimento da profissão docente; consolidar políticas de educação e consciência ambiental; contribuir para a consolidação e afirmação dos cidadãos como sujeitos de direitos e deveres no sistema democrático; promover a universalização da educação; favorecer a mobilidade entre pesquisadores e estudantes; harmonizar os currículos em torno do ensino das línguas oficiais dos Estados Membros; vincular educação e mercado de trabalho como forma de impulsionar o crescimento e desenvolvimento econômico (objetivo que se apresenta de forma menos explícita do que nos Planos Trienais do SEM).

Enquanto que os documentos anteriores insistiam na integração das memórias, das experiências, das histórias, através de uma mudança curricular específica nas áreas de História e Geografia, o Plano Quinquenal restringe a mudança curricular ao componente linguístico, ao estudo das variáveis linguísticas presentes nos países da região. Isto é um problema, acreditamos, pois diminui a potencialidade da História e do seu ensino de encaminhar propostas que minimizem o isolamento cultural, os desconhecimentos recíprocos na região, de ser o espaço – por excelência – de reflexão sobre os conflitos de memórias e possibilidades/projeções de futuros comuns (CONCEIÇÃO, DIAS; 2011, p. 174; VENERA; CONCEIÇÃO, 2012, p. 133)⁴⁵.

Em nenhum momento o documento se utilizou de expressões como “identidade”, “identificação”, “pertencimento” ou “consciência”, conceitos reiteradamente repetidos nos documentos anteriores. Há uma explícita opção pelo abandono da busca e valorização do componente cultural comum, seja ele encontrado no passado (documento de instituição da UNASUL), seja no futuro (SEM). O que temos no documento são caminhos mais pragmáticos de elaboração de espaços na internet, fóruns de debate, eventos de intercâmbio, aplicativos e documentos

⁴⁵ Refletindo sobre a disciplina de história Estudos Latino-Americanos (ELA), implantada em 2003 na grade curricular do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, as pesquisadoras Juliana Pirola da Conceição e Maria de Fátima Sabino Dias assim definem o objetivo da história: “O objetivo geral é desenvolver reflexões a respeito das diferenças e semelhanças presentes entre os povos que fazem parte das nações latino-americanas, atendendo, simultaneamente, a objetivos que compartilhem mecanismos de integração, identidade e alteridade com a finalidade de fomentar noções de respeito cultural e solidariedade continental.” (CONCEIÇÃO; DIAS; 2011, p. 180). Sobre a experiência da disciplina ELA e sobre a aproximação Brasil-Argentina ver também Cristófoli, Dias e Veríssimo (2005, p. 16-34).

compilatórios que instrumentalizem de modo prático a formação docente e espelhem de maneira mais democrática as experiências de êxito dos estados membros. A própria expressão “cidadania sul-americana”, horizonte que antes se referia a um modo de vida pleno e integrado entre os cidadãos (uma proposta de flexibilização das fronteiras), quando aparece no atual documento do plano quinquenal, tem o seu potencial reduzido à esfera dos assuntos relacionados apenas a educação, como sinônimo de democratização de saberes (pela internet e pelo fluxo migratório de pesquisadores).

Neste sentido, convém assumirmos que este Plano Quinquenal se distanciou significativamente do tom esperançoso do Tratado Constitutivo da UNASUL, e dos próprios documentos derivados do MERCOSUL Educacional. Na relação educação e identidade latino-americana, podemos dizer que existem duas normatizações da UNASUL, antes e depois de 2013. Contudo, como nossos dados foram coletados neste mesmo ano, convém entendermos que os posicionamentos dos jovens se inscrevem contextualmente muito mais nos esforços do MERCOSUL Educacional e do tom otimista da criação da UNASUL, do que nos novos rumos do Plano Quinquenal.

Ao sintetizarmos estes dois últimos projetos de integração (MERCOSUL e UNASUL), que apresentaram em suas normativas preocupações com a educação e a identidade, podemos até aqui apontar duas conclusões provisórias:

- Identidade como projeto de futuro. Esta concepção está mais sistematizada nos documentos do Setor Educacional do MERCOSUL. Uma “educação de qualidade” – que em seus conteúdos atente para as histórias e culturas dos povos da região – é pré-requisito na construção de uma “cultura de integração”, elemento tido como “fundamental” na manutenção das relações comerciais do bloco. Há uma articulação entre as categorias educação, identidade, cidadania e trabalho. Esta educação escolar deve investir no conhecimento do “Outro”, na intenção de “formar” uma “identidade latina”, resultado do conhecimento e reconhecimento das outras culturas e histórias dos povos do bloco. Somente a partir desta “identidade” – que poderíamos entender como “identificação” – é que haveria uma mudança progressiva e permanente na “cultura política” dos povos, a se chegar no horizonte promissor de uma “cidadania regional”,

entendida na ideia de “livre acesso” e conjunto comum de leis e direitos. Para isto, o caminho que deve ser percorrido é o de combate às desigualdades sociais, na construção de uma região mais equilibrada. Externamente, as relações comerciais devem promover um melhor ajuste entre as economias nacionais. Internamente, a integração aparece como possibilidade de trabalho, o que solicita dos Estados incentivos e políticas públicas no âmbito das formações técnicas em espaço escolar. Há de se destacar que a educação em sua modalidade técnica tem muito destaque nas normativas trienais do Setor Educacional do MERCOSUL.

- Identidade com maior ênfase no passado (concepção posta no Tratado Constitutivo da UNASUL). A mesma relação entre práticas comerciais e ajuste entre as economias nacionais é posta no documento da UNASUL. De igual modo, tem-se tanto a esperança de possibilitar um ajuste entre as desigualdades sociais na região a partir da integração econômica, quanto a necessidade urgente de se “fortalecer” a “identidade sul-americana” (estas duas relações não aparecem no Plano Quinquenal). A principal diferença na forma como a identidade é reivindicada pelo tratado da UNASUL é a maior presença do passado no tom das proposições. A integração é vista como a concretude de uma história de intenções, ideias e projetos, um tributo ao “pensamento daqueles que forjaram” as independências e “liberdade em favor desta união”. Seria a possibilidade da construção da “Pátria Grande”, aos moldes do que foi idealizado por Simón Bolívar. E a identidade, identificada no presente (em menor grau), precisa ser “fortalecida” através dos saberes do passado, conhecimentos e exemplos dos povos da região.

Esta referência mais constante ao passado é encontrada, inclusive, nos pronunciamentos públicos que se referem a UNASUL. O presidente brasileiro Luiz Inácio Lula da Silva (2008) afirmou que a UNASUL “mexerá com o tabuleiro de poder no mundo, transformando em realidade o sonho integrador dos nossos libertadores”⁴⁶. Nas palavras do presidente venezuelano Hugo Chaves (2011), “En la Unasur tenemos 18 millones de kilómetros cuadrados con el más grande reservorio de recursos

⁴⁶ Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/lula-america-do-sul-unida-mexe-com-tabuleiro-do-poder-mundial/n1237678368789.html>>. Acesso em: 18/01/2016.

naturales para la vida. La utopía del nuevo mundo como diría Simón Bolívar”⁴⁷. O presidente uruguaio José Alberto Mujica Cordano, na ocasião da posse da presidência anual da UNASUL (2014), também recuperou os ideais libertários do século XIX, “Solo alcanzaremos el desarrollo si somos capaces de construir la Patria que soñaran nuestros libertadores, todo depende de la altura y compromiso que tengamos”⁴⁸. Poderíamos ainda citar as menções do presidente equatoriano Rafael Correa (2009)⁴⁹ ou da presidenta argentina Cristina Kirchner (2014)⁵⁰, que também fizeram comparações aos processos latinos de independência e aos históricos ideais de integração de toda a América do Sul.

Este discurso público otimista se ampara na busca por aproximações culturais, ou, nas palavras do sociólogo chileno Cristián Parker Gumucio, na busca pelo “componente latino”, uma cultura que resultou dos processos históricos de conquista, colonização, independência e experiências democráticas (e ditatoriais) na região sul-americana⁵¹. Haveria “certa homogeneidade cultural” (PARKER GUMUCIO, 2008, p. 21), princípio em que se apoiariam as ideias da “Grande Pátria” na instituição da UNASUL. Esse trabalho de aproximação cultural vem se fazendo em paralelo ao enfrentamento de desafios, como questões regionais de infraestrutura, a construção

⁴⁷ Disponível em: <<http://www.correodelorinoco.gob.ve/nacionales/hugo-chavez-llego-hora-union-suramericana/>>. Acesso em: 18/01/2016.

⁴⁸ Disponível em: <<http://www.vtv.gob.ve/articulos/2014/12/04/pepe-mujica-en-unasur-no-puede-ser-que-el-capitalismo-todo-lo-convierta-en-mercado-video-5885.html>>. Acesso em: 18/01/2016.

⁴⁹ Disponível em: <<http://www.voltairenet.org/article161992.html>>. Acesso em: 18/01/2016.

⁵⁰ Disponível em <<http://www.iprofesional.com/notas/192681-Cristina-Kirchner-est-en-Caracas-para-participar-de-la-Cumbre-del-Mercosur>>. Acesso em: 18/01/2016.

⁵¹ Alguns autores (SADER, 2006; CARDOSO, 2006; CONCEIÇÃO; ZAMBONI, 2012) apontam pelo menos sete elementos compartilhados historicamente, ainda que com “variações nacionais” significativas. Na história mais antiga, a conquista ibérica; a longa duração de regimes de trabalho coercitivo impostos a amplos contingentes de nativos, e a adoção “precoce” das instituições políticas e jurídicas do liberalismo após os movimentos de independência. Na história mais recente, o influxo de amplos contingentes de imigrantes europeus, entre o final do século XIX e o início do XX, desencadeando uma nova rodada de integração e miscigenação social e étnica, que resultou em sociedades bastante heterogêneas e com graus de mestiçagem e mobilidade social significativos quando comparados a outros continentes; a ocorrência de aceleradas migrações do campo para a cidade, especialmente a partir dos anos 1930, e de uma industrialização comandada pelo Estado nacional mediante a utilização de políticas de estímulo e proteção do mercado interno; o aumento das tensões sociais e políticas derivadas da entrada de novas massas urbanas no terreno da competição eleitoral e das reivindicações corporativas e da cidadania, levando à ruptura da ordem democrática e a uma sucessão de regimes autoritários em quase todos os países da região entre as décadas de 1970 e 1980; o colapso do “modelo de desenvolvimento”, fruto de seu esgotamento e das transformações produtivas e tecnológicas acarretadas pela “globalização” e pela onda pró-democracia que varreu o continente a partir do início dos anos 1980. Esta síntese está posta no texto *A educação pública e o ensino de História da América Latina no Brasil e na Argentina* (2013), de Juliana Pirola da Conceição e Ernesta Zamboni.

e a manutenção dos corredores bio-Oceânicos⁵², a defesa da biodiversidade e da Amazônia, o abastecimento energético da região, os focos de violência internos e em fronteiras, guerrilhas, narcotráfico, corrupção política interna (PARKER GUMUCIO, 2008, p. 21), além de conflitos bilaterais pendentes, um histórico de guerras (século XIX e recentes⁵³), problemas de delimitação de fronteiras, a existência do sentimento xenofóbico, a presença de uma memória de desconfiança entre as nações, uma heterogeneidade considerável de posicionamentos políticos e interesses comerciais que continuam a colidir e causar tensões no interior dos bloco⁵⁴.

Ao analisar especificamente o caso da UNASUL, o cientista social Israel Roberto Barnabé (2011, p. 40) dividiu a área em três grupos (e julgamos que esta divisão em certa medida é válida para a caracterização de 2013): 1) países “transformadores”: representados por Venezuela, Bolívia e Equador, que se caracterizariam por duras críticas ao neoliberalismo, defesa e proposição de uma doutrina “neossocialista” e de um latino-americanismo baseado na ideia de unidade, autonomia e integração para a região. 2) países “reformadores”: representados por Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, que se caracterizariam por uma posição menos radical do que a dos “transformadores”, mas compartilhariam de suas críticas ao pan-americanismo e neoliberalismo. Na prática, manteriam algumas premissas do Consenso de Washington (abertura comercial, controle inflacionário, estabilização da moeda, controle do déficit público), em paralelo com políticas de inclusão social, dando nova importância ao papel do Estado, num projeto de síntese entre alguns aspectos do neoliberalismo e projetos de desenvolvimento social. 3) países “modernizadores”: representados unicamente por Chile, que se caracterizaria por um

⁵² No início de 2017, a proposta de construção do corredor Bioceânico avançou na região, dadas as iniciativas do presidente boliviano Evo Morales e do presidente paraguaio Horacio Cartes. Disponível em: <<http://www.telesurtv.net/news/Bolivia-y-Paraguay-concretan-proyecto-de-tren-bioceanico-20170102-0016.html>>. Acesso em: 02/01/2017.

⁵³ Guerra do Paraguai (1864-1870), Guerra do Pacífico (1879-1883), Guerra do Chaco (1932-1935), Guerra Peru-Equador (1941-1942; 1980; 1995), Conflito de Beagle (1978). Além dos conflitos e atritos recentes entre Venezuela e Colômbia, Colômbia e Equador, Argentina e Uruguai; Guiana e Venezuela, Brasil e Paraguai. Disponível em: <<http://mow.org/2007/04/08/guiana-venezuela-um-conflito-latente-na-america-do-sul/>>. Acesso em: 19/01/2016.

⁵⁴ Podemos citar o caso da rivalidade entre Brasil e Argentina em duas situações recentes: nas ocasiões de desvalorização do Real (em 1999 e em 2004), em que o governo argentino estabeleceu cotas de importação de produtos brasileiros; e quando o governo argentino, no mesmo período (1999), ameaçou denunciar o Brasil na Organização Mundial do Comércio (OMC) em virtude da queda das exportações argentinas ao Brasil, agravando o desemprego interno. Ver em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi1509199902.htm>> e <<https://www.epochtimes.com.br/crise-argentina-efeitos-brasil/#.WHqCtdlrLcc>>. Acessos em: 14/01/2017.

alinhamento mais estreito às políticas neoliberais e à manutenção de acordos bilaterais e trilaterais principalmente com os Estados Unidos, relegando a integração a um segundo plano. De acordo com Barnabé, estes acordos configurariam obstáculos consideráveis ao avanço atual da integração na região. O autor não deixa claro seu posicionamento com relação a Colômbia, Peru, Guiana e Suriname, apenas indica a aproximação existente entre os dois primeiros países e os Estados Unidos, sendo os dois últimos considerados recentes no exercício de práticas comerciais continentais, em fase de aproveitamento das oportunidades oriundas da integração.

Segundo o autor, esta heterogeneidade identificada nos posicionamentos políticos vem dificultando também um consenso e provocando atritos quanto aos modelos de integração e democracia a serem adotados pelo bloco. Quanto ao tipo de integração desejada, dado o cenário político – para o período – de partidos de esquerda, oscilou-se entre a regionalidade como combate aberto ao capitalismo internacional ou a regionalidade como possibilidade de inserção menos assimétrica no cenário capitalista globalizado. As práticas comerciais do bloco vêm optando pela segunda, dando continuidade ao “regionalismo aberto” apresentado pelo MERCOSUL. Quanto ao modelo de democracia, a discussão pode ser sintetizada no parágrafo abaixo.

Afinal, a democracia é definida pelo formato (eleições diretas) ou é medida pelo tipo de relação entre estado e sociedade? É expressa quando representa a maioria ou quando leva em consideração também os anseios da minoria? Essa dificuldade na definição do conceito de democracia tem gerado embates entre os países da América do Sul em que por exemplo, democracias “a la Chaves” na Venezuela, convivem com outras formas democráticas e com outros níveis de liberdade de mercado e de expressão” (...) Não é à toa que o Chile somente concordou em ratificar o Tratado Constitutivo da UNASUL mediante o compromisso da organização de incluir no Tratado a “Cláusula Democrática”, que autoriza a expulsão do país que ferir princípios democráticos e dos direitos humanos. (BARNABÉ, 2011, p. 43).

Uma última questão que ainda pode ser apresentada como desafio à integração diz respeito ao papel “natural” de liderança do Brasil no interior do bloco. Como manter a equidade nas decisões políticas para a região quando um único país é responsável por mais de 50% do PIB, influencia comercialmente todos os países da região, possui uma extensa área geográfica, com uma diversidade de recursos naturais, um sólido mercado consumidor interno e ainda é o maior investidor e concentrador dos fluxos de capitais na região? Barrar o imperialismo brasileiro parece ser também um desafio à integração. O país não apresenta uma imagem confiável de longa data para os países da América Latina, dadas as experiências e acontecimentos dos séculos XIX

e XX, sendo que o Brasil se desenvolveu praticamente de forma autônoma na região. Parafraseando Edmundo O`Gorman, em seu clássico *A invenção da América*, que afirmou que “a América é e, ao mesmo tempo, não é Europa” (O`GORMAN, 1958, p. 94), poderíamos também apontar que o Brasil é, e ao mesmo tempo, não é América Latina⁵⁵.

De uma história de denegação, desconhecimentos com relação à América Latina⁵⁶ e um desenvolvimento à margem e “de costas” para o continente, o Brasil atualmente passa a reivindicar, politicamente e culturalmente, nos documentos citados, a integração regional, a “identidade latino-americana” e uma “cidadania sul-americana” aos povos da região. Curiosamente, o momento histórico do capitalismo atual, o papel do Brasil na economia regional e a tendência do regionalismo como estratégia política da economia internacional propiciaram ao Brasil a (contraditória) posição de destaque regional como *locus* de enunciação deste discurso integracionista. Isso nos sugere certo componente ideológico na reivindicação política da identidade: uma solicitação de identidade que se faz em meio a relações de poder, interesses político-econômicos, e desejos por aproximações e reconhecimentos culturais num momento de avanços das políticas multiculturais.

Concluindo o capítulo, esperamos ter demonstrado de modo provisório a materialidade da integração e sua possibilidade nos âmbitos políticos e econômicos. Dentro deste movimento de integração – do qual derivam fluxos migratórios, trocas culturais, construções de imaginários, especialmente em zonas de fronteira –, identificamos e buscamos ilustrar a maneira como as legislações que regulamentam estas propostas de integração vêm inserindo como pautas emergenciais a construção-formação-valorização-reconhecimento da identidade latino-americana para os cidadãos da região, especialmente no que tange às dimensões educacionais. Neste sentido, assumimos neste ponto de nosso texto que, quando refletirmos sobre os

⁵⁵ Essa paráfrase se encontra no texto *O Brasil e a distante América do Sul*, de Maria Lígia Coelho Prado (2001, p. 128).

⁵⁶ Aqui vale indicarmos que este desconhecimento pode ser recíproco. Na tese intitulada *A construção geomidiática do Brasil na Argentina, no Paraguai e no Uruguai*, de Renata Giralddi, publicada em 2014, a autora analisou a representação do Brasil em 7746 matérias jornalísticas publicadas em três veículos on-line (da Argentina, do Uruguai e do Paraguai), constatando que os temas se repetiram como um roteiro: disputas comerciais, escândalos políticos e casos de violência. Na opinião da pesquisadora, isso geraria um conhecimento estereotipado sobre o Brasil.

posicionamentos dos jovens, a partir dos dados do projeto Jovens e a História (ver capítulo 3), não estaremos buscando uma essência latina, uma igualdade cultural que beira o campo da utopia (no sentido do “lugar nenhum”, ou seja, algo não realizável), mas sim interpretando os posicionamentos dos jovens no interior de um cenário mais amplo que de fato, naquele período, propunha teoricamente a flexibilização das fronteiras e a construção de uma cidadania sul-americana para a região.

No próximo capítulo, analisaremos a teoria que fundamentou a criação do questionário do projeto Jovens e a História, e que também nos instrumentalizará na análise de seus dados, recuperando um pouco sobre a biografia e pensamento do filósofo e historiador Jörn Rüsen⁵⁷. Em especial, atentaremos aos conceitos de consciência histórica, utopia, narrativa histórica, identidade e cultura histórica.

⁵⁷ O historiador e filósofo Jörn Rüsen possui um endereço oficial na internet, no qual dispõe alguns de seus textos e discussões e indicações de natureza diversa. Por este site não ser muito conhecido no meio acadêmico brasileiro, deixamos aqui a indicação:< <http://www.joern-ruesen.de/>>. Acesso em: 06/02/2017.

CAPÍTULO 2

A IDENTIDADE ENTRE CONSCIÊNCIA E CULTURA: A DIMENSÃO TEMPORAL DA IDENTIDADE REGIONAL

No capítulo anterior, realizamos uma breve descrição da materialidade da integração, em seus aspectos políticos e econômicos, sobre a qual os jovens de nossa amostra podem estar, ou não, construindo um sentimento de pertencimento. Uma base material política e econômica que já trilha uma história de mais de 20 anos. Contudo, entendemos que este sentimento também tem íntima relação com as ideias históricas, o que nos faz assumir que não decorre automaticamente da base material, ou exclusivamente dela, mas que, sobre esta base, culturas históricas se estabelecem, num fluxo constante de recepção/interpretação/reprodução de ideias, memórias, símbolos e signos. As ideias dos jovens estão em relação com as outras ideias dispostas no interior da sociedade.

Neste sentido, o presente capítulo busca teorizar sobre esta relação, a partir de uma perspectiva que pretende atentar para a dialogicidade que existe entre consciência e cultura, entre ideias históricas e memórias sociais, entre individualidade e coletividade. Acreditamos que a empiria que se manifesta deste sentimento de pertencimento (ou da ausência dele) poderá ser mais bem analisada se assumirmos que as repostas ao questionário, os gestos políticos de concordância ou discordância, são a ponta de um processo mais amplo que remete às ideias, aos sentimentos, às vontades, aos valores e às crenças dos jovens no tempo.

Para esta reflexão teórica, triangularemos as contribuições dos historiadores alemães Jörn Rüsen e Bodo Von Borries e do filósofo e historiador brasileiro Estevão Chaves de Rezende de Martins. O primeiro se justifica pela importância no cenário internacional da ciência e didática da história, por sua densa teoria acerca da consciência histórica e seu conjunto estruturado de conceitos que escolhemos para fundamentar nossa análise sobre as ideias dos jovens no tempo (RÜSEN, 1992; 1994; 1997; 2001; 2006; 2007a; 2007b; 2009; 2010; 2015). O segundo, por ter-se utilizado desta teoria em seu projeto europeu de estudo empírico da consciência histórica, *Youth and History*, projeto que foi referência para a versão sul-americana *Jovens e a História*, do qual retiramos as questões e os dados da nossa pesquisa. Textos de Bodo

Von Borries (1993; 2006; 2016a; 2016b) também serão visitados em nosso capítulo, pois eles vêm complementando teoricamente e empiricamente de modo bastante significativo as discussões de Jörn Rüsen sobre consciência histórica, cultura histórica e aprendizado histórico. Por fim, escolhemos inserir em nossa análise também algumas das contribuições de Estevão Chaves de Rezende Martins (2008; 2010; 2011; 2012), historiador e tradutor de muitas das obras de Jörn Rüsen no Brasil, que em seus textos próprios teoriza o aprendizado histórico a partir de etapas relacionais da convivência social, num entendimento da consciência histórica como um fenômeno dimensional, caracterização que colabora em nossa discussão acerca da identificação em nível regional.

Assim, iniciaremos o capítulo recuperando um pouco sobre o contexto da teoria da história de Jörn Rüsen, momento particular da ciência da história, do qual deriva a sua teoria e a estrutura conceitual de mesclas entre elementos modernos e pós-modernos. Num segundo momento, buscaremos realizar uma breve síntese de sua teoria da história, retomando apenas os conceitos e discussões que julgamos pertinentes para a compreensão do questionário do projeto Jovens e a História e para sua análise. Portanto, estamos alinhando a nossa análise do instrumento aplicado à sua teoria de origem e fundamentação (especialmente aos conceitos de consciência histórica, cultura histórica e identidade histórica).

2.1 O CONTEXTO DA TEORIA DA HISTÓRIA DE JÖRN RÜSEN

Jörn Rüsen (Duisburgo, 19 de outubro de 1938) estudou História, Filosofia, Pedagogia e Literatura alemã na Universidade de Colônia (Universität zu Köln), localizada no estado de Renânia do Norte-Vestfália, Alemanha.

Nesta Universidade, sob orientação do influente historiador Theodor Schieder⁵⁸, Rüsen concluiu sua tese de doutoramento intitulada *História*

⁵⁸ Gostaríamos de deixar em aberto as dimensões da influência do historiador Theodor Schieder sobre o pensamento de Jörn Rüsen. Curiosamente, questões como nazismo, holocausto e trauma são muito presentes no pensamento de Rüsen, sendo ele um crítico do regime nazista e defensor público do humanismo e da democracia, e é de conhecimento comum que Theodor Schieder foi um intelectual militante do Partido Nazista, desde 1937, sendo um dos autores, inclusive, do documento intitulado “Liquidação e questões étnicas nas áreas ocupadas da Polônia”, que compôs o “Memorando de 07 de outubro de 1939”. Este documento haveria solicitado a expulsão de milhares de judeus poloneses, russos e de outras nacionalidades do Leste da Europa, a fim de criar um

compreendida. Gênese e justificação da teoria da história de J. G. Droysen (Begriffene Geschichte. Genesis und Begründung der Geschichtstheorie J.G. Droysens), em 1966 (WIKLUND, 2008, p. 21). Esta aproximação com o historicismo alemão⁵⁹, a partir do estudo e recuperação do pensamento e teoria do historiador Johann Gustav Droysen, foi de grande importância na valorização que Rüsen atribui em sua teoria às questões de método, razão e ciência⁶⁰.

Nos anos seguintes ao seu doutoramento, de acordo com o historiador Martin Wiklund (2008, p. 21), Rüsen lecionou Filosofia e Teoria da história em diversas universidades alemãs, com destaque à Universidade de Ruhr (Ruhr-Universität Bochum – RUB), localizada nas colinas ao sul de Bochum, onde assumiu a cátedra de História em 1974 e à Universidade de Bielefeld (Universität Bielefeld), onde sucedeu Reinhart Koselleck em 1989, assumindo posteriormente a diretoria do Centro para Pesquisa Interdisciplinar de Bielefeld (Zentrum für interdisziplinäre Forschung – ZIF), de 1994 a 1997.

No mesmo ano de 1997, tornou-se presidente do Instituto de Ciências Culturais (Kulturwissenschaftliches Institut – KWI) em Essen, onde continuou seus estudos iniciados em Ruhr sobre consciência histórica e pensamento histórico, ampliando suas pesquisas em direção ao estudo da história da cultura histórica, do holocausto e traumas em geral, da teoria da ciência das culturas e ao estudo comparativo internacional de consciência histórica e historiografia (WIKLUND, 2008, p. 21).

espaço para “colonos alemães”. Sobre Theodor Schieder ver: <http://christophschieder.blogspot.com.br/2013/10/theodor-schieder-part-ii.html>. Acesso em: 28/01/2016.

⁵⁹ Reconhecendo que o conceito “historicismo” é um conceito polissêmico, de variadas interpretações e apropriações, escolhemos deixar aqui duas possibilidades de definição: historicismo alemão como o movimento intelectual encampado pela Escola Histórica Alemã no século XIX, que abriu novas perspectivas para a definição do método histórico e para a autonomia da História ao lado das demais ciências humanas (ver apresentação de Julio Bentivoglio em DROYSEN, 2009, p.07); e um modo de pensar que considera a História como um conhecimento específico dos tempos passados, distintos do conhecimento do tempo presente, mas que coloca aqueles em perspectiva com este e com o tempo futuro, regulado metodicamente (vale dizer cientificamente) mediante a operação mental da compreensão (MARTINS, 2008, p. 17/18).

⁶⁰ Sobre a influência de Droysen na teoria da história de Rüsen, além do texto *A teoria da história de Jörn Rüsen*, Arthur Assis também possui um outro texto significativo na coletânea de Estevão de Rezende Martins, intitulada *A história pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX*. Ao apresentar o texto de Droysen, sobre a ambiguidade da história de ser arte e ciência, e de seu fundamento enquanto ciência a partir do trato com as “fontes”, Arthur Assis nos aponta como originalidade do pensamento de Droysen sua síntese de filosofia da história, teoria do conhecimento, metodologia e teoria da historiografia. Além disso, pode-se destacar sua compreensão da historiografia como resultado de uma cognição empírica, e não especulativa, e sua metodologia representada na fórmula “compreensão mediante pesquisa”. Ver em Estevão Martins (2010, p. 31-37).

Aposentou-se em 2007, como presidente do Instituto, permanecendo até os dias atuais como pesquisador sênior, coordenando projetos de pesquisas sobre o humanismo e interculturalidade na era da globalização (RÜSEN, 2015, p. 93)⁶¹.

Como forma de demarcação instrumental de seu ambiente intelectual, torna-se conveniente relacionar Rüsen a uma geração de intelectuais que cresceu depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e que adotou a democracia e o iluminismo como “estrelas-guias” (WIKLUND, 2008, p. 22).

Da mesma geração de Jürgen Habermas e dos fundadores da História Social praticada em Bielefeld, Jürgen Kocka e Hans-Ulrich Wehler⁶², Rüsen buscou na modernidade, no iluminismo e no historicismo, questões que dessem conta de traçar rumos ou explicações às instabilidades dos novos horizontes que a segunda metade do século XX apresentava.

Um contraponto a esta disposição da geração de Rüsen pode ser apresentado pela geração anterior, com importantes intelectuais como Reinhart Koselleck, Hermann Lübbe e Odo Marquard, ligados a um conservadorismo cultural e de herança clássica greco-romana. Esta geração teria percebido de maneira mais intensa a “americanização” da Alemanha Ocidental após sua divisão em 1949, sendo esta uma característica, se não definidora, no mínimo representativa de seu sentimento “cético”, de desilusão, despolitização e realismo (WIKLUND, 2008, p. 22).

Deste modo, não é apenas uma questão de diferenças geracionais, mas de tradições intelectuais que estão começando a divergir politicamente e filosoficamente nos contextos acadêmicos da Alemanha. Apresentando significativas semelhanças,

⁶¹ Sobre este projeto, conferir em: <<http://www.kwi-humanismus.de>>. Acesso em: 18/03/2016.

⁶² Sobre a História Social Alemã, vale a citação de Peter Lambert: “Por um breve período durante os anos de 1970, anunciou-se amplamente o progresso triunfal de uma nova abordagem social-científica à escrita de história na República Federal da Alemanha, a Alemanha Ocidental. À frente da marcha, dois jovens historiadores – Hans-Ulrich Wehler e Jürgen Kocka – que trabalhavam na nova Universidade de Bielefeld estavam fazendo incursões confiantes em territórios inexplorados por historiadores alemães. Para se referir a eles, seus colegas próximos e seus alunos, foi rapidamente adotado a expressão “escola de Bielefeld”, como uma abreviação conveniente para um corpo de trabalho crescente, informado por convicções e aspirações compartilhadas. Aí estava, finalmente, uma historiografia progressista e informada teoricamente e, ao mesmo tempo, firmemente ancorada dentro do sistema universitário da Alemanha Ocidental – um novo paradigma que tinha superado a inércia decadente, mas até então, ubíqua, da história política estatista e nacionalista. Os pedidos de desculpas pelo passado alemão deram lugar a uma crítica rigorosa. Supostamente estagnada e isolada até a década de 1960, a historiografia alemã parecia agora estar vívida e haver “retornado ao Ocidente”. Onde tinha sido hostil à teoria, os *Bielefelder* a assumiram prontamente. Onde a agência histórica tinha sido atribuída a indivíduos, ela agora era ligada a forças e estruturas impessoais. O antimodernismo nostálgico e pessimista dava lugar a uma identificação segura da modernidade com o progresso. E essa historiografia parecia ter refletido fielmente viradas abruptas na política, na sociedade e na cultura alemã” (LAMBERT; SCHOFIELD, 2011, p. 117).

dois dos professores de Koselleck e Lübbe – Hans-Georg Gadamer e Joachim Ritter –, foram referências na linha *Ritter-Schule*, de característica hermenêutica, de análise histórica de conceitos, embasada em Aristóteles e Hegel, com tendências ao conservadorismo cético. Um paralelo a esta tendência começa a se manifestar a partir da teoria crítica da escola de Frankfurt, que se inspirou em Kant, Marx, Freud e Nietzsche, com inclinações socialistas, e feita de análises sociológicas como parte de emancipação e transformação social.

Grosso modo, a linha divisória separava análises sociológicas como parte do projeto ilustrado de emancipação, antitradicionalismo e utopismo (a Escola de Frankfurt), oposta à hermenêutica, *Begriffsgeschichte* [História dos Conceitos], ceticismo, integração da tradição e do significado das instituições existentes (a Escola de Ritter). Tais divisões tenderam a ocultar fontes comuns e conexões entre opostos; neste caso, por exemplo, o significado geral de Hegel para ambas as tradições, e a crítica à racionalidade instrumental, ao cientificismo e à alienação na sociedade moderna. (WIKLUND, 2008, p. 22).

Para Martin Wiklund (2008, p. 42), como também para os historiadores Luiz Sérgio Duarte da Silva (2000, p. 158) e Luís Fernando Cerri (2011, p. 63), o pensamento e a teoria de Rüsen não se enquadram satisfatoriamente nem na História Social de Bielefeld, nem na sociologia crítica de Frankfurt, compartilhando alguns *insights*, mas não tendo sua organização sobre estas perspectivas. Os autores concordam que o pensamento de Rüsen apresenta significativas proximidades com as ideias de racionalidade e ação comunicativa de Habermas⁶³: uma proposição de racionalidade pautada na comunicação, no diálogo com as diferenças, em que prevaleceria a “força do melhor argumento”, definido intersubjetivamente (RÜSEN, 2001, p. 21).

Essa racionalidade argumentativa se configuraria como alternativa à razão instrumental apontada por Max Horkheimer (2002, p. 26) e ao contexto de aproximações culturais que se enunciam no pós-guerra. Tanto Rüsen quanto Habermas buscam defender o pensamento científico e a ação racional diante da possibilidade crescente de sua subordinação aos interesses práticos e utilitaristas da sociedade. Este seria um esforço no sentido de deslocar a ciência da esteira do pragmatismo, que intimamente vinha se relacionando a processos de dominação e exploração, para recuperar sua origem iluminista de emancipação e esclarecimento

⁶³ De acordo com a prof. Maria Kátia R. Salomão, as discussões sobre o pertencimento de Jürgen Habermas à escola de Frankfurt são controversas e sem uma resposta definitiva. É mais comum assinalar Habermas como “herdeiro da teoria crítica” (ROCHA SALOMÃO, 2008, p. 12). Sobre a teoria crítica da escola de Frankfurt, ver Mogendorff (2012, p. 152-159).

da humanidade⁶⁴, uma recuperação filtrada pelas contribuições do historicismo e suas críticas aos princípios abstratos, externos e dogmáticos da razão (WIKLUND, 2008, p. 23). Ter-se-ia, especialmente no pensamento e na teoria de Rösen, uma intenção de aproximar ciência e vida, a partir de uma racionalidade argumentativa e situada historicamente, na busca por uma melhor integração entre as pessoas e suas culturas.

Rösen foi inspirado pela ideia de Habermas de racionalidade comunicativa e tem consistentemente tentado desenvolver uma teoria que não instrumentalize a identidade dos outros, mas que os inclua em termos equivalentes, em perspectivas mais amplas de argumentação e recíproco reconhecimento de diferenças, tanto dentro de sociedades específicas como dentro do horizonte global da humanidade. (WIKLUND, 2008, p. 42).

Para Wiklund (2008, p. 23), muito embora a influência do historicismo (que o autor denominou “nova forma de *Historismus*”) na geração de Rösen tenha sido positiva, a mera recuperação desta tradição não seria suficiente para a compreensão das complexidades dos novos tempos. Num conjunto de indagações, o autor aponta esta situação:

Nos anos 1960 e 70, o *Historismus* foi desafiado, de um lado, por novas questões teóricas e perspectivas históricas no escopo da ciência histórica, e, por outro, pelas mudanças culturais e sociais. Terá sido o *Historismus* capaz de interpretar o desenvolvimento da sociedade moderna capitalista e industrial, e, além disso, terá sido capaz de lidar com alterações estruturais e processos sociais que mudaram de maneira não-intencional? Outro tema importante era como confrontar a experiência do nacional-socialismo e seu legado. Que tipo de autocompreensão o *Historismus* criou? Não teria ele meramente legitimado tradições existentes, ao invés de examiná-las criticamente? Não era sua historiografia uma legitimação da sociedade burguesa, determinada e distorcida por interesses sociais e políticos externos? Até que ponto o *Historismus* consolidado poderia permanecer relevante para o presente? (WIKLUND, 2008, p. 23).

Em certa medida, estas questões nos auxiliam no entendimento do tom eclético da teoria röseniana, que não se limita ao historicismo, tal como postulado por Droysen.

⁶⁴ Em certa medida, Rösen pode ser aproximado a Kant, como um herdeiro da ideia de esclarecimento. Este conceito se refere à “coragem” que o homem precisa ter para usar seu próprio pensamento, sem a tutela de outros, libertando-se de sua “imaturidade culposa”, de sua menoridade (KANT, 2005, p. 63-64). Segundo Estevão Chaves de Rezende Martins, na recepção contemporânea desse programa das Luzes, a abordagem da cultura histórica seguiu sempre um duplo caminho crítico: a) saber que o legado da tradição, que preenche a cultura histórica é uma realidade, independentemente de ser julgado bom ou mal, justo ou injusto, certo ou errado, verdadeiro ou falso; b) formar a consciência histórica crítica de si e de todos os demais para os habilitar a posicionar-se por si mesmos quanto a esse legado e quanto ao que dele se apropria, e de que forma. Trata-se dos processos típicos da análise cultural: lidar com a tradição e com a crítica da tradição. (MARTINS, 2012, p. 70). Podemos ainda deixar indicadas outras possíveis aproximações entre Rösen e Kant: a ênfase no indivíduo, a não-distinção entre exterioridade e interioridade, a consciência histórica como uma consciência constituinte da realidade e a particular ênfase na dimensão estética, a forma, como componente vivo capaz de despertar não apenas os sentimentos e as emoções, mas também representações intelectuais (BAROM, 2012a, p. 26).

Quanto às “novas questões” e “perspectivas no escopo da ciência da história”, o historiador Arthur Assis (2010) indica a necessidade de uma reformulação da Teoria Geral da História, aos moldes das desenvolvidas no século XIX, em virtude das transformações ocorridas internamente na área da ciência da história ao longo da primeira metade do século XX.

Sendo assim, com a multiplicação das estratégias de pesquisa histórica e a pluralização das teorias e métodos empregados na ciência da História, ocorre a aproximação da ciência da história às Ciências Sociais, conduzida primeiramente pela escola francesa dos Annales e seus representantes Marc Bloch e Lucien Febvre (ASSIS, 2010, p. 10). Nesse grupo, os estudos históricos renovaram os objetos de pesquisa, deixando de lado temas tradicionais, como Estado e eventos políticos, priorizando novos temas como transformações econômicas, práticas culturais e estruturas sociais⁶⁵. Esta mudança de objetos, que consigo trouxe uma nova metodologia e concepções de documentos históricos e de tempo histórico, tornou insuficiente qualquer teoria da história que se fundamentasse no pressuposto de uma unidade do “método histórico”. De acordo com Assis, a teoria da história de Rüsen surge em resposta a este estado de desconforto causado à ciência da História.

Na medida em que aumentaram, no desenvolvimento da especialidade, a diferenciação interna, o alcance e a especialização das técnicas de pesquisa, perdeu-se a consciência de sua unidade, somente dentro da qual faz sentido falar-se de “método histórico” em termo especializados. Quase já não existem investigações e apresentações dos contextos sistemáticos das inúmeras e múltiplas técnicas da pesquisa histórica, em contraste com as variadas exposições dessas técnicas pelos profissionais de cada campo especializado. Tais exposições se somam para fornecer um panorama da prática atual de pesquisa. Não forma, contudo, um conhecimento de princípios transversais e abrangentes, que definam a pesquisa histórica como uma prática cognitiva própria. (RÜSEN, 2007a, p. 102).

Com o fim da característica típica tradicional da unidade *a priori* de método e objetos, a história do século XX se desmembrou em perspectivas e estratégias diversas que, na concepção de Rüsen (2001, p. 27), precisavam ser compreendidas e teorizadas a partir de uma visão de conjunto da disciplina histórica. A multiperspectividade (diferentes fontes), a controversidade (diferentes representações) e a pluralidade (diferentes mensagens) que a história ganhou no

⁶⁵ Sobre a emancipação da História, da Filosofia e Literatura, e sua aproximação o estatuto de científico ver REIS (2006). Nesta obra Reis busca identificar elementos da filosofia que permaneceram nas tentativas da História enquanto ciência. De acordo com o autor, a História efetivamente se separa da Filosofia com a escola dos Annales.

início do século necessitavam ser levadas em consideração pelo método histórico, como critérios de cientificidade. Ou nas palavras de Assis,

Com sua matriz disciplinar, Rüsen propõe um conceito que pretende permitir a assimilação das diferenças entre as correntes historiográficas contemporâneas e favorecer a percepção da identidade que lhes é comum. (ASSIS, 2010, p. 11).

Neste sentido, a teoria da história de Rüsen não se apresenta como um novo paradigma – da escola de Bielefeld –, mas sim como uma teoria geral e estruturante que busca lidar abarcar e lidar com diferentes paradigmas da ciência da História, como o historicismo, o positivismo, o marxismo, a hermenêutica e a história social. Disso deriva sua preocupação com os princípios formais que são comuns aos estudos históricos em todas as suas variantes. Assim, próximo a Habermas, o trabalho de Rüsen cumpre uma função comunicativa, sendo que a razão possível na história deriva dessa base de possibilidade de comunicação entre escolas historiográficas e vertentes metodológicas do trabalho com os documentos.

Além desta transformação interna da história que ocorreu no início do século, a teoria da história de Rüsen pode ser ainda apresentada como uma possível defesa da racionalidade e da ciência diante dos ataques da pós-modernidade. É importante enfatizar que para Rüsen a pós-modernidade traz questões notórias à modernidade, não havendo uma negação *a priori* de seus postulados. Em diálogo com estas contribuições e críticas, Rüsen busca refletir sobre a história enquanto ciência, na defesa de seus pilares fundamentais: verdade, ciência, método e razão. É uma teoria da história localizada, portanto, entre a modernidade e a pós-modernidade (BAROM, 2012b, p. 995)⁶⁶.

De modo breve, Rüsen conceitua a pós-modernidade como o atual contexto cultural e político que vem se apresentando como uma oposição à idealização oitocentista de “modernidade”.

Para o autor, no plano econômico, a modernidade teria sido entendida como sinônimo de crescimento constante do bem-estar por meio do avanço da

⁶⁶ Demarcamos limites à conceituação de modernidade e pós-modernidade segundo o exposto por Rüsen. No âmbito das relações econômicas, papel do Estado e descrição do capitalismo globalizado, julgamos ser bastante problemática e controversa a sua conceituação de “pós-moderno” ao período, já que não detalha sua compreensão acerca das relações econômicas, sendo esta uma questão bastante controversa na literatura. Mas, por outro lado, mantivemos a descrição dimensional de Rüsen em nossa tese por concordarmos com sua descrição “pós-moderna” ao âmbito do conhecimento, razão e método na área da ciência da história, na segunda metade do século XX – especificamente o que expôs acerca da guinada linguística, papel da narrativa, micro-história, história hermenêutica e construtivismo (RÜSEN, 1997).

industrialização. No tocante à vida social, uma sociedade “moderna” seria uma sociedade caracterizada por princípios de igualdade, enquanto “modernização” significaria um desenvolvimento histórico que conduziria a uma igualação progressiva das relações entre as pessoas. No plano político, modernização significaria “democratização”, uma forma democrática de organização política (Rüsen, 1997, p. 81). Por fim, no tocante à dimensão do conhecimento e sua produção, modernização significaria “racionalização”. Sobre esta dimensão do conhecimento, especialmente,

Modernidade quer dizer que o homem desenvolveu a capacidade de organizar a vida humana conforme conhecimentos e descobertas devidas à racionalidade e à pesquisa científica. Essa capacidade foi combinada com a promessa de erigir por via da racionalização o império do homem (*regnum hominis*). Corre que entrementes estamos vivenciando um fenômeno oposto. Temos a sensação de estar perdendo progressivamente as fontes do sentido e da significância de nossa própria vida. As fontes do sentido e do significado na vida cultural estão secando (RÜSEN, 1997, p.82).

Conceituando “modernidade” a partir destas idealizações, estaríamos tendendo para a “pós-modernidade”, diante do oposto de suas realizações (Rüsen, 1997, p. 81). Assim, em vez da esperança moderna na industrialização e seu crescimento, viveríamos hoje uma possível catástrofe ambiental; em vez da esperança na “igualdade social” entre as pessoas, estaríamos construindo verdadeiros abismos entre grupos, classes sociais, países e continentes; em vez da esperança na “democratização” como projeto de paz, estaríamos produzindo inúmeras guerras, que na prática revelariam ondas de desrespeito aos direitos do homem e do cidadão, à suas culturas, histórias e sistemas políticos. E, finalmente, em vez da esperança na razão e no conhecimento científico, estaríamos vivendo um período de duras críticas, entre as quais podemos elencar, além da já mencionada de Horkheimer: as críticas de Friedrich Nietzsche sobre a consideração do componente dionisíaco instintivo nas ações humanas (1992, p. 27) – as quais se somam à consideração acerca do inconsciente de Freud (1996, p. 95) –, e a crítica de Habermas sobre a razão ter-se tornado *procedural* (1990, p. 45), ou seja, sofrido uma redução a fins e procedimentos, à validade dos resultados⁶⁷. Para Rüsen, estas críticas à razão estariam a nos levar a uma crise de atribuição de sentido (RÜSEN, 1997, p. 81).

⁶⁷ Segundo Habermas (1990, p. 45), o conhecimento científico que se inaugurou com a modernidade ganhou tamanha autonomia que se desvincilhou do conhecimento filosófico e fundamentou na racionalidade metódica, no processo, os critérios próprios de validade do conhecimento. Da atenção filosófica da relação homem-natureza, tem-se um novo modelo de conhecimento que se produz a partir da verificação de enunciados válidos, uma compreensão externa da natureza cujo acesso se dá via caminho metodológico. Este modelo, apontado como “método científico das ciências da

Deste modo, Rüsen escapa parcialmente das discussões que buscam definir fundamentos essenciais na modernidade ou ligar este conceito às discussões sobre modos de produção e sistema capitalista. Outras denominações para “pós-modernidade” podem ser encontradas, com maior ou menor proximidades, em expressões como “a outra face da moeda iluminista” (CHEVITARESE, 2001), “a lógica cultural do capitalismo tardio” (JAMESON, 1997), “alucinação ‘estética’ da realidade” (BAUDRILLARD, 1991), “modernidade líquida” (BAUMAN, 1999), “modernidade tardia” (HALL, 2011; GIDDENS, 2002), ou como “um projeto inacabado da modernidade” (HABERMAS, 1992). Esta pluralidade de definições estaria colocando em questão o próprio entendimento e concepção de modernidade, sendo diversa a resposta da literatura sobre sua pertinência como explicação para a atual configuração da sociedade ocidental.

Ainda, de modo breve, outras três formas possíveis de contextualizar o pensamento e a teoria de Rüsen podem aqui ser apontadas: em meio às discussões sobre a “virada linguística” do século XX; em meio ao surgimento do campo historiográfico da micro-história no interior da ciência da história; em relação com as discussões pós-modernas sobre a identidade (RÜSEN, 1997, p. 92).

Como uma resposta à “virada linguística”, Rüsen busca refutar o caráter autorreferencial da linguagem defendido por alguns dos historiadores da pós-modernidade⁶⁸, em especial Hayden White, que acentua na discussão científica a problemática da relação estreita entre a linguagem e a realidade, entre a historiografia e a história como realidade objetiva.

Essa crítica pode ser reformulada positivamente no argumento segundo o qual o passado é somente acessível por meio de estruturas linguísticas, as quais auxiliam na construção da realidade histórica. O reconhecimento da construtividade subjacente a qualquer abordagem histórica do passado humano implicou um concomitante esboroar das fronteiras entre historiografia e Literatura. (ASSIS, 2010, p. 12).

Para Hayden White, a história escrita pelos historiadores se enquadraria na categoria de gênero literário, seriam “estórias”, e seus conteúdos seriam

natureza”, teria se tornado hegemônico, a ponto de refletir sobre a História, tanto nos movimentos do historicismo, do positivismo e do Círculo de Viena, quanto na forma de refutação e busca pela especificidade do conhecimento histórico, em especial nos movimentos que buscaram aproximar a História às Ciências Sociais. Este apontamento de Habermas sinaliza, como o faz Horkheimer, para a possível submissão da “verdade” a fins, a procedimentos, sendo ela o resultado da articulação de enunciados prévios. Isso remete, em seu pensamento, à necessidade de reflexão e argumentação sobre estes enunciados.

⁶⁸ Arthur Assis (2010, p. 12) atribui esta defesa a Roland Barthes, Paul De Man, Jacques Derrida e Hayden White.

determinados, em última instância, pelas estruturas de enredo características de uma cultura.

Obviamente, considero essa visão – da relação entre a história contada historicamente e a realidade histórica – equivocada, ou melhor, mal concebida. Estórias, como declarações factuais, são entidades linguísticas e pertencem à ordem do discurso. (WHITE, 2009, p. 192).

Esta visão, apontada por Wiklund como “tendência do narrativismo textualista” (2008, p. 31), reduz o conhecimento historiográfico a texto e ficção, repetindo a divisão objetivista entre sujeito e objeto, representação e realidade, ao invés de reconceitualizar a ideia de realidade e conhecimentos históricos.

Este novo paradigma da linguagem, que toma como ponto de partida as condições de compreensão das expressões gramaticais, constituiu um corte na produção e compreensão do conhecimento histórico. Neste paradigma, os sinais linguísticos, que antes serviam apenas como instrumentos e equipamentos das representações, passaram a adquirir uma dignidade própria. Na filosofia, a “consciência transcendental” encarnou-se na ação e na linguagem. Na história, o texto historiográfico foi reduzido, equiparado ao texto literário e apresentado a partir de uma qualidade estética.

Neste sentido, a teoria de Rüsen, embora considere igualmente a narrativa como fundamento da historiografia – o que enquadra sua teoria, em certa medida, como “narrativista” na opinião de Arthur Assis (2010, p. 13) –, diverge ao propor uma narrativa entendida como “histórica”, que, por sua vez, se relaciona de modo distinto com a “realidade histórica”⁶⁹.

[...] o fato de as narrativas históricas rememorarem a experiência do passado por meio de representações da continuidade temporal – as quais ao mesmo tempo sustentam a formação de identidades no presente – confere à historiografia uma característica específica. (ASSIS, 2010, p. 13)

Deste modo, especificamente, Martin Wiklund aproxima a “narrativa histórica” de Rüsen à “consciência constitutiva” de Kant. Sobre esta consciência,

para entender o que experimentamos, precisamos de conceitos que deem ordem ao que percebemos. Aparte dos conceitos a priori de entendimento, há uma necessidade de conceitos empíricos de entendimento e de esquemas conceituais produzidos pela imaginação. Tais conceitos e esquemas não são dados pela natureza, mas formados e criados pela consciência e sua relação com as aparências. (WIKLUND, 2008, p. 28).

⁶⁹ A relação realismo-construtivismo se refere à tradicional relação sujeito-objeto presente na divisão entre o passado em si mesmo e o passado como é para nós. Críticas ao realismo se referem à impossibilidade de o pesquisador atingir o passado em si mesmo, ser imparcial e livre de preferências e valores.

Assim, as ideias produzidas pela consciência não se separariam da realidade, ou o sujeito, do objeto. Isto não significa a inexistência da realidade objetiva, ou que o conhecimento seria o que se bem entendesse, resultando em relativismo, mas sim que a realidade depende do sujeito que constitui sentido em sua relação com as aparências (experiências do tempo).

A virada da historiografia em direção à hermenêutica também gerou implicações de nível metodológico que se relacionaram diretamente com o surgimento das micro-histórias ou, nas palavras de Rüsen, das “contraimagens” do passado. Desse modo, mesmo com a autonomia alcançada pela ciência e seu método próprio, a pós-modernidade realizou críticas ao método especificamente científico, ao propor restituir a “dignidade do passado”. Isso fez balançar um dos principais pilares da modernidade: o método. A proposta da “descrição densa”, a partir das contribuições do antropólogo Clifford Geertz, propõe no campo da história um acesso ao passado diferenciado, em oposição às construções teóricas do método científico. O passado passou a ser compreendido ausente de estruturas genéticas⁷⁰, que de certa forma atribuíam sentido aos acontecimentos numa perspectiva linear. Os historiadores passaram a não se interessar mais pela reconstituição das condições estruturais da vida no passado, em favor da defesa da “vida real” das pessoas. Nas palavras de Rüsen,

[...] eles se concentram no modo pelo qual as pessoas vivenciaram e interpretaram seu mundo peculiar. Pesquisam a consciência que as pessoas tinham de suas condições de vida e procuram com isso restituir-lhes uma autonomia cultural no trato com seu próprio mundo, diferente do nosso. No tocante ao método, a estratégia paradigmática dessa nova aproximação da autoconsciência e autocompreensão das pessoas é a história oral (oral history). (RÜSEN, 1997, p. 93).

Este posicionamento, aliado a esta metodologia, buscou dar ênfase ao sujeito e suas percepções da realidade. A estrutura deixou de ser determinante, o que gerou consequentemente uma não linearidade dos acontecimentos do passado com o presente, entrando em crise o conceito moderno de “progresso”⁷¹.

Os historiadores passaram a voltar seus olhares para as vítimas da modernização, sobretudo as camadas sociais inferiores, no intuito de compreender o que a história moderna fez questão de apagar, em prol de uma história política e de

⁷⁰ Na definição de Rüsen, “estruturas nada mais são do que o modo de designar o ordenamento sistemático das condições sob as quais o agir se deu” (RÜSEN, 2007a, p. 40).

⁷¹ Um contraponto bastante significativo a esta análise sobre a micro-história de Jörn Rüsen pode ser encontrada na obra “O que é História Cultural?”, de Peter Burke.

grandes heróis. Nas palavras do professor Astor Antônio Diehl, a modernidade gerou “custos sociais e culturais”, os quais não seriam vistos como obstáculos, mas como objetos de reconstrução histórica via metaficção e intertextualidade. Este trabalho historiográfico gerou um descompasso entre as anteriores explicações gerais e estruturantes, fragmentando as representações e objetos do passado:

Sem dúvida, os processos de modernização geram custos sociais e culturais, apresentados através da historiografia das representações fragmentadas. Portanto, já que a sociedade e o coletivo estariam fragmentados (fracionados e muitas vezes hostis entre si), a tendência básica é um retorno ao indivíduo e ao sentido da subjetividade. Assim, existe uma forte perspectiva de individualização do presente e do passado (DIEHL, 2008, p.50).

O retorno ao indivíduo, à subjetividade, gerou (micro)temas históricos, com caráter mais pontual, que, na visão de Rüsen, pouco podem se relacionar ao presente, constituindo “contraimagens” do próprio presente. Como exemplo, poderíamos citar: a história do cotidiano, da intimidade, das bruxas, dos feiticeiros, dos loucos, dos vadios, da homossexualidade, dos gestos significativos e individualizados, tais como o medo, a clandestinidade, o desejo, a angústia, ou seja, a história “daquilo que historicamente foi jogado na lata de lixo pela ciência formal” (DIEHL, 2008, p. 50).

Ainda nas palavras de Rüsen, a micro-história

[...] é contraposta à macro-história como sendo a forma mais moderna de representar a história. Apresenta-se um indivíduo isolado como Menóquio, ao invés de uma sociedade ou classe; fala-se de um segmento biográfico ou apenas de alguns dias ao invés de uma época ou de uma longa evolução; analisa-se um dia ao invés de um século, uma pequena aldeia no lugar de um país ou reino. Esses são os objetos da historiografia pós-moderna. (RÜSEN, 1997, p. 92).

Entendidas como “imagens contrárias”, na exploração do exótico, do diferente, do significado local e atemporal, estas histórias teriam dificuldades em orientar as ações e identidades no presente.

Viveríamos, portanto, na opinião de Rüsen, um contexto de crise de orientação no interior da ciência da história, com as tradicionais grandes narrativas sendo fragilizadas em virtude dos ataques sofridos às ideias de razão, método e progresso, e às aproximações da história às áreas da linguagem, hermenêutica e micro-história. Como resposta a este quadro, ainda que sem negar efetivamente suas principais críticas⁷², Rüsen propõe uma teoria geral que busca refletir sobre como a história é

⁷² Como conclusão ao texto *A História Entre a Modernidade e a Pós-modernidade*, Rüsen afirma que algumas críticas da pós-modernidade devem ser levadas em conta. A multiplicidade das histórias e a ideia de multiperspectividade da história devem ser defendidas em virtude do ganho de conhecimento gerado. Contudo, necessita-se de uma representação mental da unidade da

feita, sobre sua relação com o cotidiano do historiador e sobre sua potencialidade de orientação para a vida prática. No interior desta teoria, deste modo, ainda precisa se ver com as críticas pós-modernas à unidade da identidade, de modo a poder realizar o engate teórico entre esta presença qualificada do passado na sociedade, oriunda do trabalho do historiador, e a identidade histórica dos sujeitos no tempo presente.

Quando consideramos que o tempo é uma categoria fundamental da identidade, agindo em paralelo a ela e indo em seu auxílio, como elemento aglutinador e referencial nas relações e aproximações culturais e sociais, podemos perceber que a crise de orientação enunciada por Rüsen também se circunscreve no interior das discussões sociológicas acerca da “crise da identidade moderna”. Haveria uma estreita relação entre a *identidade histórica* e a *identidade cultural e social* das pessoas, em outras palavras, a maneira como o sujeito se relaciona com passado, presente e futuro interfere/incide sobre suas aproximações/identificações/interpretações no âmbito cultural e social no presente.

A história é um componente comum a todas as formas de cultura, mantendo, no entanto, sua especificidade. Essa especificidade está na articulação temporal dos sujeitos com o processo de sua formação no passado, de seu agir no presente e de sua projeção no futuro. O indivíduo, como agente racional humano, define-se substantivamente como um ser para cuja existência, para cujo sentido de ser é indispensável vincular a consciência do todo (do grupo, da sociedade) com a consciência de si. É o conjunto que serve de referência global para a situação particular do indivíduo, manifesta no contraste inicial e incontornável da descoberta do outro, não apenas na diferença física ou psicológica, mas também na história e na cultura. (MARTINS, 2012, p. 73).

experiência histórica, para se evitar o relativismo. Deve-se considerar que organizamos os fatos históricos em concepções e defender a evidência empírica do passado, como forma de relação com a objetividade histórica. A percepção dos homens do passado – suas interpretações e compreensões da realidade – deve prevalecer, o que, de certa forma, nos impede de simplesmente impor nossa compreensão sobre suas realidades. Do mesmo modo, o valor da subjetividade humana na interpretação do passado deve ser reconhecido como ponto de partida, para se reivindicar o conhecimento do passado. No que se refere àquilo que deve ser descartado, Rüsen é enfático em afirmar que é a “descrição densa” como método histórico (RÜSEN, 1997, p. 98). Noutro texto, *A constituição narrativa do sentido histórico* (Apêndice à edição brasileira de *Razão histórica*), Rüsen sistematiza seis críticas pós-modernas à racionalização como critério histórico de sentido: relevância categorial da ruptura em oposição à categoria tradicional de progresso (e interligação genética entre passado e presente); a percepção do sentido é contraposta ao juízo do passado com base em critérios da razão prática; representações de um controle da história, mediante intuição da regularidade legaliforme intrínseca a seu processo, são rejeitadas em benefício de propostas hermenêuticas de busca de um sentido próprio; estratégias excludentes da constituição histórica da identidade, e o respectivo eurocentrismo, são recusadas e substituídas por propostas de uma constituição incluyente da identidade; a predominância da racionalidade metódica tem de ser abandonada em favor de uma atenção maior aos elementos estético-racionais; métodos hermenêuticos são contrapostos aos analíticos. (RÜSEN, 2001, p. 168).

A tese defendida pela obra *Razão histórica* (RÜSEN, 2001) é a de que a orientação especificamente histórica é capaz de situar o agir humano em um âmbito de racionalidade distinto daquele em que o coloca a tradição. Como desdobramento desta ideia, acreditamos haver certa ligação entre identidades/identificações no presente, em contexto de relações interculturais, e a presença do passado como potencialidade de orientação. Parafraseando Hans-Jürgen Pandel, a consciência identitária pode ser vista como uma forma de consciência histórica no meio cultural (MARTINS, 2012, p. 69). Sobre esta aproximação, nas palavras de Rüsen:

Consolidar identidades mediante consciência histórica significa aumentar a acumulação de experiências significativas das mudanças do homem e de seu mundo, no tempo, com as quais e pelas quais os sujeitos humanos (na prática das relações sociais com os demais) exprimem quem são e o que pensam ser os outros. [...] Assim, por exemplo histórias gerais podem mostrar que as mudanças transculturais, no tempo, são relevantes para o auto-entendimento de seus destinatários, e contribuir, assim, para que seus destinatários estabilizem sua identidade cultural mediante o reconhecimento do ser outro de outras culturas, conscientes de muitos pontos em comum. (RÜSEN, 2001, p. 125).

O pensamento histórico só pode assumir sua função nos processos sociais de formação da identidade humana se interpretar a experiência do tempo passado categorialmente, de maneira que essa experiência possa ser inserida no horizonte de referência dos entendimentos mútuos que geram a identidade dos homens. (RÜSEN, 2007a, p. 70).

Quanto às críticas ao conceito de identidade, podemos ilustrar de modo breve os apontamentos dos sociólogos Zygmunt Bauman (1999; 2005) e Stuart Hall (2011) e do educador Tomaz Tadeu da Silva (2000). Para estes pesquisadores, viveríamos hoje um momento histórico em que a identidade se encontra fragmentada, multifacetada, distante das características “modernas” de unidade, rigidez e permanência no tempo.

Habitaríamos identidades variadas, negociando conforme o contexto, de modo a poder estabelecer relações sociais mais satisfatórias no momento presente, sendo a identidade regional uma destas variantes. Esta característica estaria colocando em cheque os projetos “modernos” de consciência coletiva de classe e de gênero, pois circunscreveria estas identificações num jogo cotidiano de interesses e negociações pragmáticas, dimensões identitárias que estariam “presas” ao presente, com dificuldades de idealizar “futuros coletivos” (BAUMAN, 2014)⁷³.

⁷³ Entrevista “Vivemos o fim do futuro” que Zygmunt Bauman concedeu à revista Época, em 19/02/2014. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2014/02/bzygmunt-baumanb-vivemos-o-fim-do-futuro.html>>. Acesso em: 06/02/2016.

As mudanças estruturais no modo de produção, as aproximações entre as regiões, o advento da rede mundial de computadores, estariam redimensionando as relações global x local de tal forma que atualmente se encontrariam fragmentadas as “paisagens culturais” de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, em meio às quais se dariam as identidades sociais (identificações coletivas) e individuais (âmbito psicológico) (HALL, 2011, p. 9). Esta perda de um “sentido de si estável” é indicada por Stuart Hall como o “deslocamento ou descentramento do sujeito cartesiano”⁷⁴: “descentração” dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos. Individualmente e coletivamente, estaríamos imersos em identidades sociais, culturais e sexuais transitórias, incertas e temporárias (BAUMAN, 2005, p.12).

Com o fenômeno da globalização (na forma da especialização flexível e da estratégia de criação de “nichos” de mercado), intensificado nas últimas décadas do século XX, Stuart Hall aponta tanto para a possibilidade do desestabelecimento/desfragmentação de “sólidas” identidades nacionais, como também para o fortalecimento de outras a nível regional, *revivals* de tradições culturais, ortodoxias e fundamentalismos a nível local, e, ainda, no interior desta relação global x local, o surgimento de formas “híbridas” (“traduzidas”) de identidade⁷⁵.

⁷⁴ Para Stuart Hall, ao longo da segunda metade do século XX, cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas colaboraram para o “descentramento do sujeito cartesiano”: a) a contribuição da tradição do pensamento marxista, que refutou a ideia de uma essência universal do homem, historicizando-a a partir das condições externas históricas e materiais; b) a descoberta do inconsciente por Freud e a teoria da incompletude da identidade por Lacan, que assinalaram a importância dos processos do inconsciente na idealização psíquica e fantasiosa que os indivíduos fazem de si mesmos, unindo e solidificando o que é naturalmente incompleto e se forma cotidianamente; c) a contribuição de Ferdinand de Saussure e da teoria estrutural da linguagem, redimensionando a identidade para uma questão e problema da linguagem, entendida como um sistema social e preexistente ao indivíduo; d) o “poder disciplinar” de Michael Foucault, e a relação que estabelece entre isolamento, vigilância e individualização do sujeito e os “regimes disciplinares” dos poderes administrativos; e) e o feminismo como crítica teórica e movimento social, que questionou as dimensões “subjetivas e objetivas” das políticas de Estado, as intenções das formas burocráticas de organização, as relações “dentro” e “fora”, “privado” e “público”, inserindo na arena política pautas como família, sexualidade, trabalho doméstico, divisão doméstica do trabalho, cuidado com as crianças, etc. O feminismo teria aberto frente para o “fim das classes políticas” e subdivisão dos interesses públicos em vários movimentos sociais, o que veio a ser conhecido como advento das políticas de identidade – uma identidade para cada movimento social (HALL, 2011, p. 45).

⁷⁵ Sobre o conceito de “culturas híbridas”, assim descreve Stuart Hall: “Este conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram *dispersadas* para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A

Não haveria uma regra ou um projeto cultural homogeneizador em curso, uma vez que a globalização não se daria de forma uniforme pelos países, nem mesmo no interior de uma dada nação, implicando relações de poder, acesso econômico e ações políticas.

A homogeneização cultural é o grito angustiado daqueles/as que estão convencidos/as de que a globalização ameaça solapar as identidades e a “unidade” das culturas nacionais. Entretanto, como visão do futuro das identidades num mundo pós-moderno, este quadro, da forma como é colocado, é muito simplista, exagerado e unilateral. [...] A globalização, na verdade, explora a diferenciação local. Assim, ao invés de pensar no global como “substituindo” o local seria mais acurado pensar numa nova articulação entre “o global” e “o local”. (HALL, 2011, p. 77)

Desigualmente distribuída ao redor do globo, entre regiões e entre diferentes estratos da população dentro das regiões, sendo um fluxo “desequilibrado” e fenômeno essencialmente Ocidental, a globalização não conseguiria, em última instância, unificar identidades, nem tampouco extinguir as identificações regionais, nacionais ou locais. Talvez sua maior significância para os estudos acerca da(s) identidade(s) seja propiciar o movimento, colocar em evidência a fragilidade da ideia de limites e fronteiras culturais, problematizar tradicionais imagens sobre “culturas puras” em zonas periféricas (supostos “lugares fechados”), indicar o contato intercultural como uma realidade material e ser um fenômeno fomentador de imaginários, representações, alteridades.

Para Bauman (2005, p. 11), que buscou refletir sobre a globalização a partir de suas consequências no cotidiano, a atual crise “angustiante” do presente diz respeito ao fato de não podermos “repousar” sobre uma única identidade, precisando estar em constante processo de escolhas.

Ligada às transformações da Europa pós-década de 1970 (ver capítulo 1), que teriam gerado como consequência a sensação crescente de insegurança no mercado de trabalho, a identidade estaria atualmente subdividida em dimensões negociáveis, cabendo ao indivíduo escolher entre as alternativas, conforme as oportunidades ou necessidades.

É nisso que nós, os habitantes do líquido mundo moderno, somos diferentes. Buscamos, construímos e mantemos as referências comunitárias de nossas identidades *em movimento* – lutando para nos juntarmos aos grupos

diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas”. As pessoas pertencentes a essas culturas híbridas têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural “perdida” ou de absolutismo étnico”. (HALL, 2011, p. 89)

igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo. [...] No admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam (BAUMAN, 2005, p. 32)

As identidades “flutuariam” no ar, sendo escolhidas ou refutadas, criadas ou impostas, “capturadas em pleno voo” e derivadas de compromissos individuais e de curta duração. Como que utilizando um “guarda-roupa”, os sujeitos iriam trocando de identidades conforme as ocasiões – substituindo a ideia de uma identidade que busca definir o “ser” por uma “rede de conexões” que busca melhor inserir de modo prático este sujeito na sociedade (BAUMAN, 2005, p. 37). Por uma suposta “ausência” do Estado-nação, e em meio aos fluxos de produtos, pessoas e culturas, no âmbito da globalização, cada pessoa estaria por conta própria, abandonada aos próprios recursos e engenhosidade, interagindo com as ideologias e representações. Nesta sociedade “líquida moderna”, por mais que o sujeito escolha constantemente e de modo rápido, ainda mantém em si a sensação desagradável e desesperadora da incerteza, numa espécie de permanente “confusão aflitiva”. A identidade como identificação com o coletivo foi substituída por um individualismo crescente.

[...] o descontentamento social dissolveu-se num número indefinido de ressentimentos de grupos ou categorias, cada qual procurando a sua própria âncora social. Gênero, raça e heranças coloniais comuns pareceram ser os mais seguros e promissores. Cada um deles, porém, tinha uma luta para rivalizar com os poderes integradores da classe que um dia aspirou ao *status* de “metaidentidade” em paridade com aquela proclamada pela nacionalidade na era do Estado-nação: o *status* de supraidentidade, a mais geral, volumosa e onívora de todas, a identidade que emprestaria significado a todas as outras e as reduziria ao papel secundário e dependente de “exemplos” ou “casos especiais”. (BAUMAN, 2005, p. 38).

Este cenário de “crise da identidade” ou de ausência de uma “meta(supra)identidade” que estabilize o indivíduo no tempo e em meio às relações sociais baseia-se no princípio de que em algum momento do passado esta unidade da identidade foi possível de ser evidenciada.

Para Bauman (2005), o conceito sólido de identidade seria encontrado em meio aos processos de instituição dos Estados Modernos na Europa, como alicerce e condição necessária de legitimação destes Estados. De modo a contemplar as diferenças e divergências, teria se iniciado por parte dos Estados a fabricação de uma “narrativa” que unificaria a todos, tendo como critério maior o local de nascimento. Essa identidade não resultaria das experiências dos sujeitos, das suas relações, mas antes de uma imposição de uma ficção de natividade de modo a combater o

sentimento de não pertencimento, característico em povos subjugados. Inicialmente se operaria pela supressão violenta das diferenças, na intenção de se estabelecer um estado de normalidade. Assim, em toda *identidade moderna* nacional haveria uma opressão inicial, por parte dos Estados, que buscam se firmar enquanto nação. A parceria Estado-nação só conseguiu se manter sólida pela realimentação contínua dessa ligação, ou seja, ainda segundo Bauman (2005, p. 89), além da ficção do nascimento, a fabricação do medo de ser excluído e a inculcação contínua de inimigos públicos (“inimigos compartilhados” sobre os quais possam ser descarregados o ódio acumulado, o pânico moral e os acessos de paranoia coletiva) também colaborariam nessa criação do sentimento de pertencimento. Esta sensação criada de pertencimento exerceria uma função integradora e ao mesmo tempo disciplinadora, capaz de manter coesa a identidade dos cidadãos em torno da esfera política. Responder à questão “quem sou eu?”, no interior de um Estado-Nação, seria responder pelo caminho da nacionalidade. Para Bauman, seria neste período de instituição política das nacionalidades – refere-se especificamente ao século XIX – que poderíamos identificar maior solidez e unidade nas identidades coletivas: uma noção de identidade ligada à ideia do nascimento e ao território de tal forma que suas características seriam permanentes e inegociáveis, autoafirmando o indivíduo no tempo e no espaço.

Já para Stuart Hall, a ideia de uma identidade sólida pode ser encontrada na singularidade do “indivíduo soberano” moderno (HALL, 2011, p.25). Esta adjetivação – “soberano” – se relaciona ao estado de liberdade alcançado pelo homem da modernidade em relação aos apoios estáveis das tradições medievais e estruturas religiosas de mentalidade. Esta modernidade a que se refere Hall, diz respeito ao modelo de sociedade que se inicia na Europa com a colaboração de alguns movimentos importantes no pensamento e na cultura ocidental.

[...] a Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o Humanismo Renascentista, que colocou o homem no centro do universo; as revoluções científicas que conferiram ao homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da Natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma, e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada. (HALL, 2011, p.26).

Deste modo, este “sujeito soberano” tem relação com a forma como o movimento iluminista conceituou e entendeu o homem moderno. Inicialmente, da

contribuição de Descartes resulta a compreensão da existência do ser pensante, racional, centralizado e único. E das contribuições iluministas posteriores, de um modo geral, derivam as ideias de *mesmidade*, permanência no tempo, capacidade de razão, consciência e ação. Este “centro essencial do ‘eu’”, espécie de núcleo que se desenvolve no indivíduo, mantendo-o singular, idêntico e contínuo, é que seria, segundo Stuart Hall, a ideia de uma identidade sólida e unificada (2011, p.11).

Estes dois posicionamentos apresentados, de Bauman e de Hall, complementam-se mutuamente. A aparente distinção entre eles – a identidade sólida como uma identidade nacional ou a identidade sólida como uma identidade individual iluminista – se deve aos pontos de origem que cada um escolheu para caracterizar a modernidade. Bauman encontra a solidez da identidade moderna na combinação do Estado-Nação, período ápice da longa história dos Estados Modernos, referindo-se essencialmente à Europa e ao século XIX. Enquanto que Hall tem como pano de fundo a construção do homem racional iluminista, encontrando sua origem em Descartes, versando basicamente sobre o século XVIII. O primeiro encontrou a estabilidade da identidade na dimensão coletiva, enquanto que o segundo na dimensão individual. Ambos, apontam para a fragmentação da ideia de unidade na identidade na segunda metade do século XX, remetendo também a uma crise nos parâmetros de orientação. Nestas duas concepções específicas, em que as identidades estão em movimento no interior das relações culturais e sociais no presente, encontrando-se “fragmentadas”, julgamos ser o tempo um dos condicionantes nas escolhas individuais e coletivas das pessoas. A cultura histórica na qual o sujeito está submetido e a forma como ele interpreta esta cultura, recuperando dados do passado, possibilita-lhe realizar estas escolhas identitárias.

Já os apontamentos do educador brasileiro Tomaz Tadeu da Silva (2000) colaboram nesta discussão ao deslocar a questão da identidade para o campo da linguagem. Assim, além de a pós-modernidade fragmentar a ideia da unidade da identidade moderna no âmbito social, também a reloca para o campo simbólico-linguístico, condicionando-a aos sistemas e regras da linguagem – outro desafio a que se propõe a teoria da história de Jörn Rüsen.

Ao buscar propor uma teoria da identidade e da diferença às discussões do multiculturalismo, em seu texto *A produção social da identidade e da diferença*, Tomaz Tadeu da Silva critica a base “vaga e benevolente” de muitos dos estudos do

multiculturalismo que apelam, como fundamentação, apenas à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença sem um adensamento teórico sobre os seus processos de produção.

Na opinião do autor, a identidade vem sendo compreendida (pelas pesquisas acadêmicas e pelo senso comum) como “aquilo que se é”, um entendimento que carrega em si uma positividade, como se fosse uma característica autônoma, independente e acabada (“sou brasileiro”, “sou negro”, “sou homossexual”, “sou jovem”, “sou homem”). Da mesma forma, nesta mesma linha de raciocínio, a diferença também vem sendo compreendida desta maneira, como “aquilo que o outro é” (“ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher”). Assim, identidade e diferença seriam autoreferenciadas, remetendo apenas a si próprias, como coisas simplesmente existentes. Neste sentido, o que o autor expõe é que por trás desta compreensão a-histórica, coisificada, afirmações como “sou brasileiro”, na verdade, carregariam uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, de diferenças. E, da mesma forma, as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. Identidade e diferença estariam imbricadas, nas palavras do autor, “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença seriam, pois, inseparáveis” (SILVA, 2000, p 73).

Partindo do princípio de que identidade e diferença não são elementos da natureza, como essências (à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas), mas sim resultados de atos de criação do âmbito linguístico, ativamente produzidos, portanto, a partir do mundo cultural e social, Tomaz Tadeu da Silva busca recuperar a “obviedade que se esconde por trás do senso comum” e compreender estes dois conceitos como produto das relações sociais de linguagem, portanto, do campo discursivo. Assim, a identidade latino-americana, por exemplo, seria o resultado da criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades regionais.

Apoiando-se em Ferdinand de Saussure e Jacques Derrida, Tomaz Tadeu da Silva indica-nos que a linguagem é, fundamentalmente, um sistema relacional e de diferenças, em que os conceitos só fazem sentido em meio a outros conceitos, numa “cadeia de diferenciação linguística”: no intelecto, os aspectos materiais e conceituais estão em relação com uma cadeia infinita de outras marcas gráficas ou fonéticas,

símbolos e imagens. Portanto, o significado só faz sentido dentro de um sistema de significação que está em contato com outros sistemas, o que lhe atribui a característica de ser uma estrutura instável. Como uma linguagem, o signo (sinal/marca/traço que está no lugar de outra coisa) não corresponde com exatidão ao objeto concreto, sendo um reflexo dele (um esforço do intelecto em interpretar o objeto e traduzi-lo a partir de um código de linguagem). Dada a impossibilidade de coincidir com a presença do objeto/coisa, é neste sentido que o signo depende e solicita, no âmbito discursivo, de um processo detalhado de diferenciação. Assim, carrega não apenas o traço daquilo que ele substitui, mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, precisamente da diferença. Deste modo, não podendo ser reduzido a si mesmo, à identidade, o signo porta ao mesmo tempo o traço da *mesmidade* e da *outridade*, além de estar imerso num sistema instável de linguagem (SILVA, 2000, p. 74).

Ora, desta forma, recuperando o exemplo anterior, a expressão identidade latino-americana traz consigo a *outridade*, numa definição indeterminada e instável de si mesmo e do outro, marcada no tempo e condicionada pela linguagem (de maior significação para os que compartilham do mesmo sistema simbólico discursivo). E, como resultado de um processo social de produção linguística e de discurso, tanto a identidade como a diferença estariam sujeitas a vetores de força e relações de poder. Não seriam simplesmente definidas, seriam impostas; não conviveriam harmonicamente, lado a lado, seria disputadas pelos atores sociais.

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (SILVA, 2000, p. 75).

Esta seria uma compreensão que diverge sensivelmente dos apontamentos anteriores de Zygmunt Bauman e Stuart Hall, mas que junto com eles enriquece o entendimento do processo de identificação das pessoas em sociedade, ao mesmo tempo em que complexifica a crítica à identidade, que antes de ser única, sólida ou fragmentada e líquida, é, também, uma abstração da linguagem.

Diante deste recorte apresentado – um contexto regional de aproximações econômicas e culturais, de projetos políticos de integração e políticas de identidade,

de pluralidade de perspectivas, métodos e teorias no interior da ciência da história, e de uma carência de referências estáveis nas identificações culturais e sociais no presente, o que remeteria a um jogo de interpretações e escolhas cotidianas – é que a teoria de Rüsen se inscreve como um auxílio que busca qualificar estas relações ao refletir sobre a necessidade do retorno do conhecimento histórico científico à sociedade, e sobre a presença da cultura e da tradição nas ideias históricas dos sujeitos, e a presença concomitante do conhecimento regulado metodologicamente e do conhecimento histórico comum como forma de orientação na vida prática das pessoas.

Tendo retomado elementos do contexto da teoria da história de Jörn Rüsen, avancemos na descrição dos seus principais pontos, que fundamentaram o projeto Jovens e a História e nos auxiliarão em nossa análise posterior dos dados. Iniciaremos o tópico abaixo a partir da aproximação esquemática entre ciência e vida prática (*Matriz Disciplinar*⁷⁶), de que derivam e em que se estruturam os demais conceitos.

2.2 A TEORIA DA HISTÓRIA DE JÖRN RÜSEN ENTRE A CIÊNCIA ESPECIALIZADA E A VIDA PRÁTICA

A teoria da história de Jörn Rüsen pode ser sintetizada na trilogia intitulada *Grundzüge einer Historik (Fundamentos de uma teoria da história)*, publicada na Alemanha ao longo da década de 1980. A partir de 2001, estas obras foram inseridas no Brasil com a colaboração da Editora UnB e tradução dos professores Dr. Estevão Chaves de Rezende Martins e Asta-Rose Alcaide, da Universidade de Brasília. O primeiro volume da trilogia foi lançado com o título de *Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica* (RÜSEN, 2001), ganhando sequência seis anos depois, com os

⁷⁶ Em sua última obra lançada no Brasil, *Teoria da história: uma teoria da história como ciência* (2015), Rüsen nos indica a existência de três Matrizes Disciplinares distintas: Matriz Disciplinar I, que se refere aos cinco momentos que compõem o ofício do historiador, das carências ao retorno do produto historiográfico à sociedade (carências, ideias, método, forma e função); Matriz Disciplinar II, que se refere às cinco formas de comunicação do pensamento histórico e transmissão do sentido histórico (discurso semântico de simbolização, estratégia cognitiva de produção, estética de representação, retórica de orientação e discurso político da memória coletiva); e Matriz Disciplinar III, que se refere aos três níveis existentes da constituição histórica de sentido na relação com o sujeito (constituição funcional de sentido, constituição reflexiva de sentido, constituição pragmática de sentido).

títulos *Reconstrução do passado: os princípios da pesquisa histórica* (RÜSEN, 2007a) e *História viva: formas e funções do conhecimento histórico* (RÜSEN, 2007b). Além destas obras, inúmeros artigos do autor também se encontram traduzidos e publicados no Brasil, além de outros em língua espanhola e inglesa que também circulam nacionalmente. Recentemente, o entendimento da teoria de Rüsen vem sendo complementado com quatro novas obras integrais do autor que foram lançadas pelas editoras Vozes, Editora UFPR e W.A. Editores⁷⁷.

Esta teoria sintética da História é uma reflexão que se propõe a ser um exercício metateórico de análise da prática historiográfica e suas pretensões de validade. É um entendimento de “teoria” que busca ir além da reflexão sobre os métodos de pesquisa (heurística, crítica e hermenêutica), avançando no estudo da pretensão de racionalidade da ciência da história. Como afirma Rüsen, é uma concepção de teoria tomada em seu sentido “clássico”, que subentende a procura por “determinações racionais” – sendo *racional* todo pensamento histórico que se exprime sob a forma de uma argumentação – nos procedimentos relacionados à construção da história (RÜSEN, 2001, p. 21).

Para o autor, os reais fundamentos do pensamento histórico estariam no cotidiano do historiador. Estes fundamentos, definidos como “princípios”, seriam

⁷⁷ Obras e artigos de Jörn Rüsen traduzidos e publicados no Brasil: **Explicação narrativa e o problema dos construtos teóricos de narração**. In: Revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica (São Paulo) N. 3, 1987; **Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a História na era da 'nova intransparência'**. In: História: Questões e Debates (Curitiba), Vol.10, N. 18/19, 1989; **Narratividade e objetividade nas ciências históricas**. In: Textos de História (Brasília), v. 4, n. 1, p. 75-102, 1996; **A história entre a modernidade e a pós-modernidade**. In: História: Questões e Debates (Curitiba), Vol. 14, N. 26-27, 80-101, 1997; **Perda de sentido e construção de sentido no pensamento histórico na virada do milênio**. História: Debates e Tendências (Passo Fundo, RS), Vol. 2, N. 1, p. 9-22, 2001; **Razão histórica. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica**. (trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UnB, 2001; **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão** (Trad. Marcos Roberto Kusnick). In: Práxis Educativa (Ponta Grossa, PR), Vol. 1, N. 2, p. 07-16, 2006; **Reconstrução do Passado: Os princípios da pesquisa histórica**. (Trad. Asta-Rose Alcaide). Brasília: Ed. UNB, 2007; **História Viva: Formas e funções do conhecimento histórico**. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UNB, 2007; **Como dar sentido ao passado. Questões relevantes de meta-história**. (Trad. Valdeir Araújo e Pedro S. P. Caldas). In: História da Historiografia, no. 2, 163-209, 2009; **Jörn Rüsen e o ensino de história**. (Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins). Curitiba: Ed. UFPR, 2010; "Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação de passado em história". (Trad. Arthur Alfaix Assis) In: Marlon Salomon (Org.). **História, verdade e tempo**. Chapecó: Argos, 105-132, ISBN: 978-85-7897-032-1, 2011; **Cultura: universalismo, relativismo ou o que mais?**. (Trad. Daniel Carlos Knoll). História & Ensino, v. 18, n. 2, 281-291, 2012; **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012; **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã**. (Trad. Nélcio Schneider). Petrópolis: Vozes, 2014; **Humanismo e didática da história**. (Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nechi). Curitiba: W.A. Editores, 2015; **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Curitiba: Editora UFPR, 2015.

elementares, gerais e comuns a todos os seres humanos, o que caracterizaria seu conceito de *consciência histórica* como uma constante antropológica. No seu cotidiano, envolto numa cultura, o historiador estaria em contato com o conhecimento histórico comum, que, embora apresente uma diferença qualitativa no confronto com o conhecimento histórico científico, estaria em relação de complementariedade para com este. Desta forma, caberia à teoria da história lançar uma reflexão sobre este cotidiano do historiador, do qual partem as angustias e anseios – substratos do pensamento histórico –, identificando e problematizando esta relação entre o trabalho metodológico e disciplinado e sua origem no pensamento comum, no cotidiano.

Assim, a teoria de Rüsen busca integrar as duas dimensões existentes no ofício do historiador: a da “ciência especializada” e da “vida prática”. Como inseparáveis, e não estáticas, estas dimensões não se estancariam em ambientes díspares, compondo um único sistema dinâmico, no qual o conhecimento criado retorna ao meio social onde foi produzido como orientação para a vida prática. Desse modo, a teoria da história parte da reflexão do trabalho prático do historiador, baseia-se nele e possui para ele significado (RÜSEN, 2001, p. 26)⁷⁸.

Emprestando a denominação *matriz disciplinar* de Thomas Kuhn⁷⁹, Rüsen sistematiza cinco princípios – fatores essenciais de todo pensamento histórico (RÜSEN, 2007a, p. 14) –, presentes no ofício do historiador, que vão da origem de suas indagações, enraizadas na vida, ao retorno de seu trabalho historiográfico à sociedade. Seriam eles: Interesses, Ideias, Métodos, Formas e Funções. Esta organização, que busca separar e dar visibilidade aos princípios, permite à teoria da história, como estratégia metodológica, refletir sobre o modo específico pelo qual tanto o pensamento histórico, em geral, quanto a historiografia acadêmica, em particular, constituem sentido sobre a experiência do tempo. É um esquema que busca facilitar a compreensão, identificação e estabelecimento do sentido (*sinn*) e potencializar

⁷⁸ Podemos até dizer mais, a teoria da História parte das necessidades da vida cotidiana, de uma esfera não especializada do pensamento, da qual o historiador participa como pessoa. O reforço aqui é a ideia de que a ciência não é a superação do senso comum, mas a metodização de alguns dos seus componentes – “metodização significa sistematização e ampliação dos fundamentos que garantem a verdade” (RÜSEN, 2007a, p. 13). Não se trata, pois, de uma divisão entre não-saber e saber, mas entre saberes distintos que podem se relacionar produtivamente.

⁷⁹ Este termo foi cunhado por Thomas Kuhn em 1962, em seu posfácio criado para a tradução japonesa da obra *A estrutura das revoluções científicas*. Neste posfácio, Kuhn busca desenvolver inúmeras questões criadas com o impacto de sua obra, em torno do conceito de “paradigma”. Rüsen não meramente aplica o conceito de Kuhn, mas parte dele para “descrever o objetivo específico da reflexão de uma teoria da história” (RÜSEN, 2001: 29).

reflexões sobre sua presença em cada um dos momentos que envolvem a prática historiográfica.

Esta tentativa de abranger todos os elementos essenciais presentes na produção de histórias pelos historiadores profissionais acaba por representar uma solução aos impasses que, nos anos 1980, marcaram o debate sobre a História e o conhecimento histórico. De acordo com Arthur Assis, a *matriz disciplinar* de Rüsen integrou pontos de vista discordantes, ao tentar

[...] superar uma concepção estreita de objetividade – a qual, confiante nos métodos de pesquisa como meios infalíveis para descortinar as verdades escondidas nas fontes, sempre tende a recalcar o tema da representação histórica – quanto oferecer uma alternativa à visão radicalmente construtivista e narrativista de historiografia, que não esclarece satisfatoriamente a natureza da relação entre escrita e pesquisa históricas. (ASSIS, 2010, p. 14).

Esta aproximação entre vida prática (práxis da vida) e a ciência da história é compreensível à luz de dois postulados existenciais: o de que os seres humanos vivem no horizonte do tempo e o de que o pensamento histórico está relacionado com a administração da experiência temporal (ASSIS, 2010, p. 15). Assim, por estarem imersos numa cultura, vivendo no mundo, os seres humanos precisam interpretar a realidade ao agir e esta interpretação se faz substancialmente a partir de dados da memória.

O primeiro princípio da *matriz disciplinar*, denominado *interesses*, representa este postulado enunciado. Seria o ponto de partida do pensamento histórico enquanto ciência e se refere às carências humanas de orientação ao agir. Por *interesses*, Rüsen entende o movimento inicial da consciência em direção ao passado para interpretar os desafios da realidade presente. Ao lado da denominação *interesses*, Rüsen coloca a ideia de *carências*, ou seja, seriam as *carências* de orientação no presente que despertariam o *interesse* pelo passado.

[...] carências fundamentais de orientação da prática humana da vida no tempo, que reclamam o pensamento histórico; carências de orientação que se articulam na forma de interesse cognitivo pelo passado. (RÜSEN, 2001, p. 30).

Este passado reivindicado pelo presente torna-se “história” na medida em que é uma interpretação, uma reflexão específica sobre o passado, a qual atribui “sentido” à orientação da vida humana prática. A este respeito, sobre estes dados recuperados do passado, é lançado um “modelo de interpretação”, construído no presente, o qual dá organicidade a estes dados, atribuindo-lhes significância. Este seria o segundo princípio da *matriz disciplinar*, definido como *ideias*. De acordo com Rüsen (2001, p.

32), o passado passa a ser “experimentado”, constituindo um momento em que o conjunto de *ideias* do presente dá organicidade aos dados e informações do passado de modo a constituir uma orientação possível para o agir.

Como terceiro princípio da *matriz disciplinar* está o *método*. Refere-se a necessidade de submeter estas *ideias*, este constructo interpretativo das experiências do passado às experiências concretas (fontes/documentos) do passado, às regras da metodologia da pesquisa científica. O *método* seria o princípio elementar da ciência, qualificando a relação entre o homem, motivado por suas carências, e os dados recuperados do passado⁸⁰.

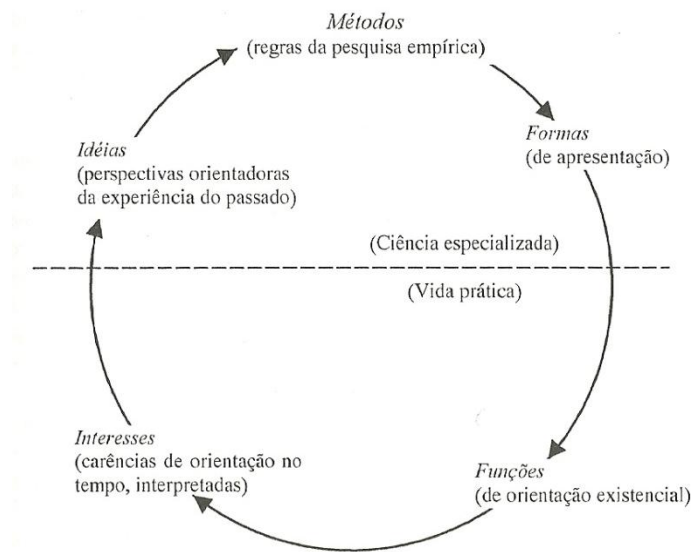
Este novo conhecimento, regulado metodologicamente e que deriva da pesquisa, precisa ser apresentado ao público de acordo com uma forma específica: a narrativa. Como quarto fundamento da *matriz*, denominado de *forma de apresentação*, Rüsen se refere à historiografia e à necessidade de ela não perder o ganho qualitativo oriundo da regulação metódica ao atentar a questões estéticas e de oratória, “o recurso da argumentação discursiva não pode ser deixado de lado em benefício de imagens estáticas da história, opostas à análise crítica argumentativa do público” (RÜSEN, 2001, p. 47).

Apontando a necessidade de o conhecimento produzido retornar como orientação para a sociedade, Rüsen insere como último dos fundamentos da matriz disciplinar o princípio denominado *função de orientação existencial*. Como resposta a uma pergunta, o conhecimento produzido deve retornar para a sociedade de modo a satisfazer às carências iniciais de orientação. Concebe-se assim, uma ciência em íntima ligação com a vida prática.

Estes cinco princípios estão organizados no esquema criado por Rüsen, disponível na obra *Razão histórica*:

⁸⁰ Rüsen aponta que estes princípios da *matriz* não são necessariamente decorrentes um do outro, cronologicamente. O *método* é capaz de influenciar também o modo pelo qual as perspectivas (*ideias*) são concebidas, e, desta forma, novas *ideias* podem ser formadas.

Figura 2: Matriz disciplinar



Esquema da matriz disciplinar da ciência da História (Rüsen, 2001, p. 35)⁸¹.

Este instrumento metodológico criado, uma organização ideal de cinco momentos que se relacionam ao ofício do historiador, possibilita à teoria da história refletir sobre a ligação existente entre a história, como produto historiográfico, e as carências de seu tempo. Atribuindo historicidade ao pensamento histórico, refuta modelos de história que se proponham como atemporais, como verdades absolutas ou reais representações dos fatos, apontando a necessidade da reconstrução constante da história, visto que as carências e ideias estão presas no tempo, portanto, sempre mudando.

No sentido de aprofundar esta compreensão do enraizamento da ciência na vida cotidiana, Rüsen articula sistematicamente um conjunto de conceitos da tradição histórico-filosófica alemã. Este conjunto colabora na apreensão e no entendimento do homem em sociedade, em sua relação com o tempo, imerso em uma cultura, da qual partem os interesses e carências. Esta relação entre pensamento histórico comum e cultura é o que buscamos recuperar no esquema criado abaixo.

⁸¹ Recentemente, o historiador Peter Seixas vem adaptando esta matriz na perspectiva da History Education. Para saber mais: <http://public-history-weekly.olderbourg-verlag.de/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/?utm_campaign=twitter&utm_medium=twitter&utm_source=twitter#comment-5788>. Acesso em: 18/03/2016.

Figura 3: Síntese esquemática dos conceitos presentes na teoria da história de Jörn Rüsen (com acréscimo de interesses, sentimentos e impulsos de Bodo Von Borries)



Fonte: o Autor (2016)⁸². Relação dialética entre cultura histórica e consciência histórica.

Neste modelo, enquadram-se tanto o historiador no exercício da pesquisa histórica, como também a pessoa comum na orientação prática de sua vida cotidiana. É uma estrutura conceitual que resulta especificamente da reflexão sobre o historiador em sociedade, mas não se limita a ele, possibilitando também pensar o sujeito comum (os jovens de nossa amostra) em sua relação com o tempo.

Descreveremos abaixo estes conceitos a partir das seguintes aproximações: consciência histórica e consciência utópica, narrativa histórica e formas de recuperar o passado, cultura histórica e formação histórica, identidade e identidade histórica.

2.2.1 Consciência histórica e consciência utópica

O conceito de *consciência histórica* tem importância singular no interior da teoria rüseniana, articulando ao seu redor os outros conceitos da teoria. Rüsen assim o define:

⁸² A Imagem do homem andando foi extraída do site <<https://www.colourbox.com/preview/8887548-phases-of-step-movements-man-in-walking-sequence-for-game-animation-on-white.jpg>>. Acesso em: 08/02/2016.

Tenciono, pois, analisar os processos mentais genéricos e elementares da interpretação do mundo e de si mesmos pelos homens, nos quais se constitui o que se pode chamar de consciência histórica. (RÜSEN, 2001, p. 55).

[...] quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001, p. 57).

Nestes dois parágrafos a ideia de consciência está atrelada ao que é comum e fundamental no ser humano diante da necessidade de interpretar as experiências do tempo. Estes “processos mentais” de interpretação se referem às articulações do pensamento com a finalidade de criar um entendimento sobre o mundo e sobre o próprio sujeito, de modo a permitir-lhe agir na vida prática.

Consciência histórica não seria a mesma coisa que estado de consciência, que poderia ser analisada, medida ou mensurada. Convém entender este conceito a partir dos sinônimos utilizados pelo próprio Rösen: “estruturas mentais”, “operações do pensamento”, “processos mentais de interpretação”, “trabalho intelectual”, “operações de constituição e/ou rememoração de sentido”. Assim, nos afastamos *a priori* de interpretações que atualmente acreditam poder “formar”, “criar” ou “gerar” a consciência histórica nas pessoas unicamente a partir de intervenções pontuais (BAROM, 2012, p.77). Essa noção não se inseriria na dualidade saber x não saber, ou consciência x ignorância. Para Rösen, a consciência histórica seria “universalmente humana” (RÜSEN, 2001, p. 78).

Por ser uma operação abstrata, um trabalho do intelecto de recorrer a dados da memória para interpretar o presente e possibilitar ações no mundo, a *consciência histórica* não seria visualizada ou percebida imediatamente, o que dificulta um pouco a sua instrumentalização pelas pesquisas científicas. Ela está implícita nas ações das pessoas, é percebida *a posteriori*, mesmo sendo condição necessária para a ação.

Para o professor Oldimar Cardoso, a dificuldade de precisão no entendimento de *consciência histórica* está relacionada às diferentes apropriações deste conceito ao longo da história, seja por sua assimilação por autores francófonos – *conscience historique* – seja por germanófonos – *Geschichtsbewußtsein*. A expressão reuniria em si pelo menos quatro significados: *consciência histórica* como sinônimo de consciência da disciplina da história, uma representação sobre ela ou sobre a forma como ela organiza simbolicamente o mundo, apropriação de Nicole Tutiaux-Guillon e Marie-José Mousseau; como o entendimento da inserção social de um indivíduo ou de um

grupo na História de sua sociedade, aproximando-se do conceito de Henri Moniot de *mémoire*, *mémoire collective* e *identité*; como consciência da temporalidade histórica, da capacidade humana de situar-se e orientar-se no tempo a partir da linguagem, utilização de Dagmar Klose e Bernard Lepetit; e a concepção adotada por Rüsen, como “fundamento de todo conhecimento histórico”, “um modo elementar do pensamento humano” (CARDOSO, 2008, p. 160).

Para o historiador Luís Fernando Cerri (2000, p. 156; 2001, p.96), este conceito deve ser entendido como um fenômeno, como uma das expressões da existência humana, não necessariamente mediado por uma preparação teórica, uma filosofia ou uma teoria da história. Desta forma, desconsiderando o entendimento de consciência histórica como consciência política, na perspectiva de Raymond Aron, Cerri também aponta a pluralidade de interpretações ao redor do conceito enumerando três apropriações: a de Hans-Georg Gadamer, que relaciona o termo a um estado de consciência com relação ao tempo, possível graças à evolução da ciência da história, do conhecimento especializado e erudito da contemporaneidade – a *consciência histórica* como um “privilegio do homem moderno” –; a concepção de Phillipe Ariès sobre a “tomada da consciência da história” do homem europeu no século XX, no sentido de que o indivíduo passa a aperceber-se da sua condição de alguém determinado pela história, além de influenciador dela; e a noção de Agnes Heller, na qual

[...] a consciência histórica é inerente ao estar humano no mundo (desde a percepção da historicidade de si mesmo, que se enraíza na ideia de que alguém estava aqui e não está mais, e que eu estou aqui mas não estarei mais um dia) e é composta de diversos estágios, que vão desde o momento em que um dado grupo cria normas de convivência, substituindo com elas os instintos – em que o sistema mítico do grupo legitima-o e significa, para ele, a origem do universo, e em que o grupo é identificado à humanidade – até o momento em que num dado grupo, após se ter tomado consciência de que a humanidade transcende-o, concebe-se o mundo como histórico (no sentido de construção humana, desconectada de quaisquer fatores metafísicos) relativizando a própria cultura a partir de outras, no tempo e no espaço, até a consciência de que a história não marcha indelevelmente para o progresso, que a racionalidade e a ciência não dão conta da evolução humana e de que o futuro é missão de cada um e de todos. Nesse percurso, teríamos chegado à configuração contemporânea da consciência histórica. Mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado. (CERRI, 2001, p. 99)

O professor Rafael Saddi, recuperando Karl-Ernst Jeismann, uma das influências de Rüsen e Klaus Bergmann no cenário alemão, reflete sobre o momento em que este conceito passou a ser objeto da didática da história a partir de seu

entendimento como “o total das diferentes ideias e atitudes diante do passado”. Tratar-se-ia, portanto, da suma dos modos como os homens se relacionam com o que já aconteceu. Para Jeismann, esta relação com o passado se daria a partir de formas variadas num mesmo tempo. E, por não ser um “produto natural”, a *consciência histórica* das pessoas variaria também ao longo da história, do fluxo do tempo, influenciada e “propagada pela tradição, modificada pela experiência histórica, aumentada pela crítica ou agitação, corrigida ou não pela pesquisa documental” (SADDI, 2012, p. 214). Este é um entendimento sincrônico e diacrônico de *consciência histórica* como “autocompreensão do presente” a partir do passado.

Em certa medida, o historiador Estevão Chaves de Rezende Martins aproxima estes variados entendimentos citados em sua definição dimensional do conceito:

Essa consciência histórica inclui diversas dimensões: consciência do tempo, da realidade, da historicidade da existência do agente, da identidade pessoal e grupal, da moral, da política, da sociedade como “meio ambiente envolvente”, da economia como “circunstância de atuação laboral”. O entrelaçamento dessas dimensões forma uma trama única, mas seus diversos fios podem ser analiticamente distinguidos e, com isso, fortemente valorizados pela estruturação da consciência histórica por força da atuação própria do agente racional. (MARTINSb, 2011, p. 57)⁸³.

Concordamos com esta definição mais ampla do termo, contida, em certa medida, nos desdobramentos do pensamento de Rüsen, e assumimos que é um conceito plural em suas variadas conceituações, pois, como afirma Bodo Von Borries, “não faltaram tentativas de definir com maior exatidão o que seria mesmo consciência histórica na Alemanha, na década de 1970, sem que um modelo único pudesse realmente estabelecer-se” (BORRIES, 2016b, p.17). Mas por ora, é mais profícuo à presente tese – instrumentalizando-nos – atentarmos especificamente a este conceito a partir da aproximação com a ideia de “estruturas mentais” elementares.

⁸³ Em outro texto do autor, *Cultura, história, cultura histórica* (2012), Estevão Chaves de Rezende Martins atribui este entendimento dimensional do conceito de consciência histórica à Hans-Jürgen Pandel, que havia identificado sete possíveis formas de consciência histórica no meio cultural: “1) consciência do tempo (presente, passado, futuro e a percepção da densidade histórica empírica, concreta da existência do agente); 2) consciência da realidade (percepção da distinção entre o real e o fictício); 3) consciência da historicidade (a composição entre o permanente e o mutável); 4) **consciência identitária (formação e enunciação de si, percepção de si e de outros como pertencentes a determinado grupo)**; 5) consciência política (percepção das estruturas de organização, interesses e prevalência na sociedade); 6) consciência econômico-social (conhecimento das desigualdades sociais e econômicas engendradas em determinado percurso histórico da sociedade); 7) consciência moral (reconstrução de valores e normas vigentes e tradicionais, sem cair em relativismo absoluto nem abdicar de sua própria autonomia judicante)”. (MARTINS, 2012, p. 69 grifo nosso).

Neste sentido, a apropriação por Rüsen do conceito se aproxima mais do entendimento de Agnes Heller, pois para ambos *consciência histórica* não seria uma meta a ser alcançada, mas um fenômeno cotidiano e inerente à condição humana, não estando restrito a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral (CERRI, 2001, p. 99). A *consciência histórica* é entendida como produto da vida prática concreta, resultado da humana e íntima conexão entre o pensamento e a vida (RÜSEN, 2001, p. 55), sendo, portanto, universal, estendida a todos os seres humanos (RÜSEN, 2001, p. 78).

Como um filtro, a *consciência histórica* regularia as intenções de futuro e as ações no presente a partir dos conteúdos e experiências rememoradas do passado.

A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida. (RÜSEN, 2001, p. 59).

De acordo com o seu maior ou menor poder de criticidade – e aí Rüsen inclui a importância do conhecimento regulado metodicamente como meio prático de orientação –, a *consciência histórica* processaria as tradições e as heranças da experiência do passado vivas no presente, desmontando suas aparências de eternidade pelo desvelamento de seu caráter essencialmente histórico (ASSIS, 2004, p. 334). Seria um fenômeno que ocorre no interior do intelecto da pessoa, portanto um fenômeno individual, mas em íntima relação com a coletividade a partir das memórias e representações que são herdadas de gerações anteriores e compartilhadas num mesmo período, ou seja, em relação com os conhecimentos que estão dispostos no interior da sociedade.

Como o local em que o “passado é levado a falar” (RÜSEN, 2001, p. 63) – a partir das questões, carências e interesses do presente, em relação aos anseios e expectativas⁸⁴ lançadas ao futuro –, a *consciência histórica* articula passado, presente e futuro localizando o sujeito no tempo e no espaço. Esta *memória/lembrança* dos dados e experiências do passado – nas palavras de Rüsen “lembrança interpretativa” (2001, p. 63) – comporia o quadro de orientação das pessoas na vida prática atual.

⁸⁴ Definição do autor para *expectativas*: “Expectativa não significa previsão no sentido de profecia. Antes, trata-se de uma esperança fundamentada” (RÜSEN, 2007a, p. 52).

Não seria em si a própria consciência, mas o substrato/substância desta consciência, o material que ela mobiliza de determinadas maneiras.

A consciência histórica não é idêntica, contudo, à lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário, mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transposta para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa. A mera subsistência do passado na memória ainda não é constitutiva da consciência histórica. Para a constituição da consciência histórica requer-se uma correlação expressa do presente com o passado – ou seja, uma atividade intelectual que pode ser identificada e descrita como narrativa (histórica). (RÜSEN, 2001, p. 64).

É nesta relação entre consciência e memória que Rüsen insere também a categoria *utopia*. Somente a recuperação dos dados da memória não dariam conta do superávit de expectativas com relação ao futuro que derivam dos “saltos utópicos” da consciência humana (RÜSEN, 2007b, p. 136). Em outras palavras, a constituição de sentido da consciência costuma ir além das circunstâncias dadas pela vida, interpretando a realidade conforme suas intenções de construir o “inteiramente novo”, o “outro”, o inédito. Mesmo não encontrando respaldo ou fundamentação racional no horizonte da cultura, esta vontade humana de transcender a realidade nos sugere o pensamento utópico também como uma condicionante do agir. Assim, a presença do passado e o desejo pelo futuro exercem influência nas interpretações e ações das pessoas no presente⁸⁵.

⁸⁵ Neste ponto encontramos aproximações entre o conceito rüseniano de utopia e a expressão “horizonte de expectativas” de Reinhart Koselleck. Para este, o passado não é o único condicionante temporal das ações que ocorrem no presente. Como numa balança, as ações presentes ocorrem em meio a uma tensão entre a presença do passado (experiências) e as expectativas de futuro. Por “horizonte de expectativas”, Koselleck entende as sensações e antecipações humanas que se relacionam ao futuro, os medos e esperanças, ansiedades e desejos, apatias e certezas, inquietudes e confianças/desconfianças. E “expectativas”, como a potencialidade e influência que o futuro tem em ser o rumo norte das ações que ocorrem no presente. Nesta relação passado-presente-futuro, quanto menor a presença do passado (experiências), como orientação às ações no presente, maior a influência do futuro (expectativas). O contrário também é válido, ou seja, haveria sociedades, ou épocas, em que a presença do passado seria tão intensa sobre o presente que limitaria as novas expectativas e sonhos com relação ao futuro. Mas isso não significa que não existiriam expectativas em relação a ele. O exemplo citado por Koselleck se refere às novas expectativas que a Revolução Francesa inseriu no contexto europeu, exatamente pela forma como as experiências do passado foram perdendo influência sobre o presente, abrindo margem a um novo “horizonte de expectativas”. Novas experiências naquele tempo-presente geraram novas expectativas. E, inversamente, “velhas expectativas” se desgastaram diante das novas experiências (Koselleck, 2006, p.326). Contudo, por mais que em algumas situações, contextos ou épocas, as “experiências do passado” contrastem com as “expectativas de futuro”, como no caso específico enunciado, passado e futuro devem ser entendidos como duas categorias temporais intimamente complementares. Numa dada sociedade, a forma como o passado está distribuído, ou até mesmo o tipo de passado comumente recuperado, influencia na maneira como o futuro é projetado, sonhado e esperado. Assim, podemos imaginar que há certa relação entre a forma como o passado está disposto na sociedade (“espaço de

O pensamento utópico define-se pela negação da realidade das circunstâncias dadas da vida. Ele articula carências, na expectativa de circunstâncias de vida nas quais desaparecessem as restrições à satisfação dessas carências. A constituição utópica de sentido pressupõe que as condições atuais do agir são irreais e que é possível imaginar outras condições totalmente diversas. A suposição da irrealidade das experiências atuais relevantes para o agir tem a intenção de considerar tais experiências como fatores de perturbação de uma prática ou vida desejada, suscitando assim um agir que descarte seus conteúdos como restrições reais às oportunidades de agir. Ao neutralizar, ficticiamente, as circunstâncias reais da vida, o pensamento utópico abre uma via para a orientação da existência humana, na qual representações de outras circunstâncias de vida aparecem como expressão de carências de mudança do mundo, motivadoras do agir. (RÜSEN, 2007b, p. 137).

Este pensamento utópico, como orientação do agir, constrói representações da realidade social descoladas das experiências temporais concretas, sendo uma orientação ausente de mediação. Por isso, essas representações remetem a ações cuja liberdade não se evidencia na materialidade do presente. “Utopias são, por princípio, exageradas” (RÜSEN, 2007b, p. 138). Enunciam mais carências (ou medos e temores) do que se poderia satisfazer sob as condições dadas, constituindo um superávit das carências com relação aos meios. São constituídas de esperanças que vão além do factível aqui e agora, sendo os “sonhos que os homens têm que sonhar com toda a força de seu espírito, para conviver consigo mesmos e com seu mundo, sob a condição da experiência radical da limitação da vida” (RÜSEN, 2007b, p. 138). Portanto, para Rüsen, este é um componente necessário – “uma fonte vital” – das motivações do agir.

Esta liberdade do sonho utópico (que idealiza outros futuros melhores e piores) costuma deslocar tanto o indivíduo da concretude do presente, que suas ações (ou intenções) incidem de modo deficitário sobre sua orientação existencial. Estas ações e interpretações precisam ser rearranjadas conforme a realidade da experiência, ou seja, de acordo com Rüsen, o superávit do pensamento utópico precisa ser mediado pela consciência histórica.

Com isso, o pensamento histórico entra no jogo. Por definição, ele é crítico da utopia, pois conecta o superávit intencional do agir humano às experiências acumuladas do que esse agir causou ou não ao longo do tempo. As experiências exageradas, com as quais as utopias sonham com o reino da liberdade, são por ele submetidas ao regime da necessidade, imposto pela força domesticadora da memória, que recorda o que foi o caso. Ele modera as constituições utópicas de sentido, a fim de fornecer uma base sólida às representações do que teria sido o caso, sem a qual estas não seriam fatores da orientação do agir. A consciência histórica introduz, no quadro de

experiência”) e como esta sociedade projeta seu futuro (“horizonte de expectativas”). Saber mais em KOSELLECK (2006).

orientação da práxis humana, a experiência que o pensamento utópico abandona e neutraliza, em nome da esperança. A consciência histórica ameniza, pois, o superávit de expectativas presente nas intenções do agir. (RÜSEN, 2007b, p. 139).

Contudo, para Rüsen, não se trata de menosprezar este superávit de intenção e de esperanças em nome das experiências e conhecimentos do passado, mas antes, de questionar estas intenções para que possam se tornar possíveis como orientação no âmbito prático das ações humanas: “a utopia vazia de experiência torna-se uma alteridade plena de experiência” (RÜSEN, 2007b, p. 142). É nesta relação tensa entre experiências e expectativas ou entre história e utopia – ou ainda entre consciência histórica e consciência utópica – que a orientação existencial se dá no cotidiano. A utopia seria uma crítica da história, na busca por um outro futuro (bom ou ruim), e o conhecimento histórico, como uma mediação nas possíveis intenções “exageradas” da consciência utópica. Entendemos a utopia rüseniana no mesmo tom otimista de Eduardo Galeano⁸⁶, que identifica a utopia como necessária ao humano

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (Eduardo Galeano).

Concluindo, para a presente tese, consideramos a possibilidade de ambas as consciências se manifestarem nas ideias dos jovens.

2.2.2 Narrativa histórica e formas de recuperar o passado

Nos procedimentos de fala ou escrita, em que se utilizam palavras para organizar frases, sentenças, constituir um conjunto de ideias, elaborar um raciocínio, uma opinião, defender um argumento, a linguagem teria a propriedade de organizar e apresentar o pensamento, sendo o meio pelo qual as consciências histórica e utópica se expressam. Para Rüsen, a *narrativa* é um dos fundamentos da ciência da história, em sua maneira particular historiográfica de expressar os resultados das pesquisas, e também fundamento pelo qual as pessoas entram em contato com os conhecimentos históricos do cotidiano, com as memórias, representações e tradições herdadas.

⁸⁶ Disponível em <<http://www.contiouttra.com/para-que-serve-utopia-eduardo-galeano/>>. Acesso em: 07/01/2017.

Dentre as narrativas enunciadas pelo sujeito, na intenção de distinguir a narrativa ficcional da narrativa “histórica”⁸⁷, Rüsen propõe a necessidade de ela atender a três especificações: deve recorrer a lembranças de experiências de mudanças temporais passadas do homem e de seu mundo para interpretar as experiências do tempo presente; deve articular de forma interdependente passado-presente-futuro numa representação de continuidade, mantendo um sentido entre as ações do passado e as expectativas e intenções de futuro; e deve colaborar na instituição da *identidade* do sujeito, localizando-o no fluxo do tempo (RÜSEN, 2001, p. 62-66). Desta forma, temos uma *narrativa histórica* enunciada pelo sujeito e que retorna para ele (narrador), atribuindo sentido e significado ao presente. Martins (2012) colabora neste entendimento ao apontar que

a enunciação narrativa – própria ao pensamento discursivo – está intimamente conectada à sequenciação temporal que ocorre no circuito constante de experiência-reflexão-historicização-enunciação. Isso significa que o sujeito agente sistematiza, consolida, instrumentaliza a experiência vivida (do passado) no enunciado narrativo instituidor de sentido, com o fito de firmar-se no fluxo do tempo (presente) e de orientar-se para a etapa subsequente (perspectiva de futuro). O fator cultura, adicionado do qualificativo “histórica”, erige-se assim um recurso fundante da constituição, estabilização e gestão da identidade pessoal do agente. A narrativa de si para si é um procedimento mental corrente, inclusive no dia-a-dia dos indivíduos, com base no qual se reúne, por assim dizer, a matéria-prima do acervo cultural em que se situa o homem, e em que ele situa sua comunidade imediata e sua comunidade mediata (o mundo como um todo, mesmo de maneira apenas suposta). (MARTINS, 2012, p. 68).

Através da *narrativa histórica* os homens contam as suas vidas, explicam-se e instituem-se como pertencentes ao mundo, percebem a presença do passado no presente, historicizando a si próprios e também as suas culturas, tradições, regras e valores. Segundo Pacievitch (2007, p. 57), seria possível inferir que as tomadas de decisões de cunho ético e moral, as ações individuais ou coletivas e a formação de *identidades* estariam diretamente ligadas ao modo como as pessoas organizam suas *narrativas históricas* ou se identificam às narrativas existentes na sociedade. Desta forma, haveria uma relação entre a constituição de *identidades* no presente e o modo

⁸⁷ Haveria uma forma alternativa de expressar a operação da consciência histórica que não pela narrativa? Talvez pela linguagem artística, mas Rüsen não desenvolve esta possibilidade, apenas a deixa em aberto no seguinte trecho “É uma questão aberta se e até que ponto o fundamento do conhecimento histórico-científico na vida prática está suficientemente coberto pelo conceito de narrativa. A consciência histórica se constituiria sempre mediante a narrativa? Essa questão não será examinada aqui em pormenor.” (RÜSEN, 2001, p. 61).

como a *consciência histórica* recupera e interpreta os dados do passado e exprime em forma de *narrativa* ou seleciona as preexistentes.

Em sua análise, no intuito de escapar de uma perspectiva possivelmente relativista e subjetivista, Rüsen sugere que, para além da interpretação/mobilização individual do sujeito, há um possível sentido prévio – “protonarrativa” – existente no interior da cultura, que influencia na operação da consciência histórica dos sujeitos. Nos próprios feitos do presente haveria uma espécie de “pré-história”, capaz de constituir o sentido da *narrativa histórica*, no qual o passado ainda não é consciente e estaria ativamente presente na vida prática das pessoas. Deste modo, a ação humana ocorreria a partir de pressupostos, e em cada ação se encontrariam elementos de outras ações anteriores⁸⁸.

Em uma pré-história desse tipo, o passado praticamente se ofereceria a ser lembrado no presente, apresentando-se – ainda antes de ser, como passado, conscientemente tornado presente pela narrativa – como uma espécie de forma pré-passada (isto é, ativamente presente na vida prática), de protonarrativa em que se baseia qualquer narrativa histórica. (RÜSEN, 2001, p. 75).

No interior da teoria rüseniana, este passado vivo no presente como forma de orientação é definido no conceito de *tradição* (RÜSEN, 2001, p. 76). Rüsen nos sugere que as interpretações das pessoas no presente, ou as formas como elas agem em seus cotidianos, em certa medida, estão em relação com os sentidos existentes no interior destas tradições. Deste modo, a consciência histórica individual se relaciona com estes dados imediatos da cultura, recuperando-os, de forma a possibilitar um quadro interpretativo mínimo no entendimento da realidade.

Contudo, estaríamos simplificando as operações da consciência caso afirmássemos ser sua função unicamente recuperar os dados da tradição. Em alguns momentos, estes dados precisam ser criticados e refutados, por não serem suficientes

⁸⁸ Um complemento a este postulado de Rüsen pode ser encontrado na descrição de Estevão Chaves de Rezende Martins: “Na perspectiva do tempo refletido da experiência subjetiva, por conseguinte, em que a vivência imediata no tempo (a história concreta) é transformada em história pensada, vale considerar o sujeito agente sob dois pontos de vista. De uma parte, o indivíduo é, ele mesmo, resultado de uma determinada rede fatorial de circunstâncias históricas prévias. No contexto dessa rede, ele emerge e se forma. É ainda nesse contexto que o indivíduo estrutura seu modo de relacionar-se com si e com o mundo, e é nele que define suas metas e objetivos, e – por via de consequência – atua. Nessa perspectiva, o indivíduo é, de certa maneira, ‘produto da história’ como resultante das ações acumuladas, em seu tempo e em seu espaço, no legado empírico da história. Cada agente se constrói como indivíduo, por conseguinte, a partir do legado com que se depara e com respeito ao qual elabora sua própria autonomia reflexiva e atuante. Esse legado é a tradição, a memória acumulada ao longo do tempo, nos espaços de vida dos agentes racionais humanos. Com respeito a ela, e a todo momento, cada um é chamado a se posicionar”. (MARTINS, 2011, p. 46).

para orientar ou explicar o presente. Em meio a mudanças repentinas, situações de traumas, descontentamentos, circunstâncias inéditas, o agir humano busca ir além destes dados, recuperando o passado de forma variada. Para Rüsen, criticar a tradição é importante por possibilitar novas interpretações sobre este passado que está disposto inconscientemente no presente, nas condições que (im)possibilitam o agir (instituições ou condições econômicas), nos conjuntos de ideias compartilhadas (memórias, ritos culturais, ideologias), e até mesmo nas interpretações dos vestígios históricos materiais (monumentos, esculturas, objetos enterrados). Este é um processo que desvela o passado, tornando-o consciente enquanto tal, atribuindo-lhe qualidade temporal própria, que o distancia do presente. Assim, esta problematização da tradição se dá em meio a uma situação cultural de desequilíbrio, ou seja, um contexto desafiador que remete o indivíduo a uma situação de “crise” de orientação cultural.

A história está fundada em uma experiência do tempo específica. É uma resposta para a “crise” que deve ser tratada pela interpretação. O argumento funciona também de outro modo: se desejamos compreender a manifestação do pensamento histórico, devemos olhar para a crise, a “crítica” experiência do tempo que ele confronta. A crise constitui a experiência histórica. Não penso que a “crise” seja simplesmente uma experiência sem nenhum sentido. A contingência sempre ocorre nos limites de padrões culturais de sentido e significado. (RÜSEN, 2009, P. 170).

Para Rüsen, haveria três tipos possíveis de crises⁸⁹: crise normal, crise crítica e crise catastrófica. Mesmo estando representadas separadamente, no sentido weberiano de tipos ideais, podem ocorrer em formas mistas no interior da sociedade. De modo sintético, podemos definir como “crise normal” um dado acontecimento que é explicado no sujeito a partir de elementos culturais previamente dados. Os padrões de significância da crise já estão dados pela cultura, ocorrendo apenas um reordenamento de elementos já desenvolvidos e compreendidos. Já no caso de uma “crise crítica”, a resolução/compreensão só ocorre diante da inserção de novos elementos, transformando o potencial de orientação de sentido previamente existente na cultura histórica. Nesse caso, novos padrões de significados são criados pela

⁸⁹ Na trilogia *Grundzüge einer Historik (Fundamentos de uma teoria da história)* o conceito de crise não está presente. Ele aparece posteriormente no texto *Como dar sentido ao passado. Questões relevantes de meta-história*, publicado no Brasil em 2009. Muito embora este conceito se relacione especificamente com as implicações de uma memória pós-holocausto na Alemanha, quando isolamos as contribuições individuais deste conceito, no interior do referido texto, percebemos que ele também colabora no entendimento dos *Fundamentos de uma teoria da história*, ao articular melhor os conceitos de tradição e consciência histórica: a situação de crise pode levar o indivíduo a criticar/questionar os dados da tradição.

consciência histórica no processo de interpretação da realidade. No que se refere especificamente ao pensamento histórico comum e à vida cotidiana, podemos exemplificar com o caso de um sujeito que se vê diante de um acontecimento, o qual seu horizonte próprio de explicações não dá conta de explicar/compreender, e precisa necessariamente inserir um novo elemento (criado ou estrangeiro) na explicação cultural. Por fim, por “crise catastrófica” se entendem as situações que ocorrem de maior intensidade, nas quais a própria *consciência histórica* se vê impossibilitada de (re)organizar interpretações existentes ou articular/criar novas. Como resultado, a *narrativa histórica* silencia no que se refere à proposição de um sentido histórico, iniciando um período que pode ser entendido como “traumático”, no qual a linguagem não dá conta de atribuir sentido e inteligibilidade ao ocorrido. Uma reorganização da cultura, a longo prazo, será necessária para que novos elementos sejam inseridos e novas interpretações sejam possibilitadas⁹⁰.

Com o conceito de *crise* podemos perceber que o trabalho da consciência histórica, além de ser resultado do superávit de intenção, que vai além dos dados da tradição, é também mobilizado diante dos contextos desafiadores que provocam no sujeito uma crise de orientação, de questionamento dos padrões culturais de explicação. Assim, recuperar os dados do passado a partir da memória e articular com a manutenção da identidade no presente, tem relação com a vontade humana de ir além do que é o fato, de entender-se diante das mudanças e solucionar os problemas de crise de orientação.

Para Rüsen, este processo de rememorar o passado não se faz de forma uniforme no sujeito, mas de quatro maneiras distintas e complementares, entendidas como “tipos de geração de sentido” (RÜSEN, 2001), “constituição de sentido” (RÜSEN, 2007), ou “tipologias da consciência histórica” (RÜSEN, 1992). Estas formas

⁹⁰ A ausência de explicação, a “falta aparente de sentido”, o “não-narrável”, não quer dizer, entretanto, que o “sentido” não exista, ou se resuma a um mero “vazio”. Para Rüsen, como proposta de superação, diante de uma situação catastrófica, a narrativa historiográfica deve levar em conta essa “dialética negativa da constituição de sentido”, mediante um modo específico de narrar que recuse as tradicionais estratégias da narrativa que constroem a história a partir, unicamente, da experiência histórica, inserindo a “inenarrabilidade” da história, como condição da narrativa histórica. É uma razão histórica entendida como mais “modesta”, que abre a visão histórica ao inconsciente e articula a relação com a experiência e com os superávits de sentido que vão além da experiência concreta. Ela confere ao princípio da diferença, da pluralidade, da particularidade e da negatividade uma força regulativa na interpretação do passado. Em outras palavras, a narrativa historiográfica deve tornar consciente no texto narrativo os “vazios”, “as ausências”, os limites de explicação e da racionalidade. (RÜSEN, 2001, p. 173).

de recuperação implicam uma tipologia de narrativas e, também, de identidades. Estas quatro maneiras seriam: modo tradicional, exemplar, crítico e genético⁹¹.

Por modo *tradicional*, Rüsen se refere à operação da consciência que se faz a partir de dados da tradição, como anunciado de modo breve acima. A consciência estaria repetindo o modelo cultural vigente, especialmente as informações estáticas, atemporais, ritualísticas: uma explicação do mundo a partir de discursos mitológicos e discursos de origem, que buscam resistir às mudanças e se afirmar no tempo.

[...] a inquietação provocante das mudanças no tempo da vida humana é domesticada pela representação, na profundidade ou na raiz do tempo, da permanência dos princípios que, empiricamente, produzem a ordem. (RÜSEN, 2007b, p. 49).

A identidade que se forma a partir desta operação tem enraizada em suas atitudes as motivações e modelos de percepção e interpretação das formas sociais mais tradicionais da subjetividade, modelos de comportamento estáticos, dogmáticos, que se julgam corretos e únicos desde sempre. São identidades que, no âmbito coletivo, vinculam-se a uma ideia atemporal de “nós”, uma “comunidade permanente de valores” que busca se fundamentar em “pré-histórias comuns” às circunstâncias dadas da vida e na noção de destinos compartilhados. Em meio às relações e comunicações cotidianas, este modelo de identidade produz discussões estéreis entre culturas e papéis sociais divergentes, por não viabilizar necessariamente a argumentação das ideias, nem a aceitação de opiniões contrárias, já que se apresentam *a priori* como inquestionáveis. O critério de sentido determinante para esta forma de constituição narrativa é o enraizamento do ordenamento da vida e do mundo na profundidade inconsciente de um tempo atemporal. De acordo com Rüsen, o tempo é eternizado como sentido (RÜSEN, 2007b, p. 49).

De maneira diversa, o modo *exemplar* se refere à operação da consciência em direção ao passado na busca por regularidades, princípios, padrões de comportamentos, regras, exemplos que podem ser aplicados satisfatoriamente ao presente e colaborar na orientação. Neste processo, as determinações de sentido tomam uma forma abstrata, não aparecendo mais como realidades concretas da vida prática, mas sendo pensadas como regras gerais do agir. O sentido recuperado busca

⁹¹ Construímos uma tabela sintética com os principais apontamentos do autor sobre estes quatro tipos, a partir dos textos “O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral” e a obra “História Viva”. Ver anexo 2.

articular os fenômenos na supratemporalidade dos princípios e das regras. O tempo é espessado como sentido.

A continuidade histórica, que torna compreensível e operável a experiência do tempo no presente, já não está mais conexa primariamente a um processo temporal interno (como no caso dos ordenamentos de sentido do tempo arcaico, estabelecidos pela constituição tradicional), mas sublimada na generalidade de um sistema de regras. Esse sistema inclui a plenitude e a diversidade dos tempos. Na generalidade, as circunstâncias da vida presente são subsumidas e a mudança no tempo submetida a um agir sob regras. (RÜSEN, 2007b, p. 52).

Essa forma possibilita estipular conscientemente e sistematicamente como os homens podem ou devem agir em determinadas situações ou sob determinadas condições. É uma recuperação do passado que se apresenta como um exemplo para o presente. Não se trata mais da imutabilidade de padrões a serem seguidos, ou de um trabalho da consciência para recuperar no passado a essência de coisas, comportamentos e ideias, mas sim de recuperar regras gerais a partir de casos particulares, que estão abertas a questionamentos de juízo no presente, desde que sejam fundamentadas em novas regras a partir de novos casos. Para Rüsen, esta maneira de operar a consciência atribuiria à identidade o caráter de provisoriedade, sendo passível de críticas à luz de princípios. Ela ultrapassaria os limites da atribuição tradicional dos papéis sociais, ao assumir a autofundamentação a partir de princípios gerais. Quem sou ou quem somos nós depende de nossa capacidade de realizar/vivenciar os princípios de ordenamento da vida que se consideram obrigatórios em geral (RÜSEN, 2007b, p. 53). Sobre esta forma de identidade, que elege regras gerais como parâmetro, Rüsen aponta-nos a seguinte crítica:

[...] em toda forma de identidade constituída tradicionalmente está presente uma dose de dogmatismo, na medida em que a limitação e a particularidade das tradições constituintes de identidade são sempre tomadas pelo todo e pelo próprio, de modo que desvios só podem ser sancionados negativamente. Esse dogmatismo se transforma no tipo de constituição exemplar de sentido, ao ultrapassar os limites para o abstrato-geral. Transforma-se ainda na arrogância de princípio, que atribui à sua própria vida a dignidade de ser manifestação por excelência da regra geral e tende a ver em outros modos de vida formas mais fracas ou fracassadas. (RÜSEN, 2007b, p. 53).

Rüsen relaciona o tipo exemplar de recuperação do passado ao *modus operandi* das identidades nacionais modernas, que, segundo ele, estariam marcadas por pretensões universalistas sobre a humanidade, como o caso da “Declaração dos direitos do homem e do cidadão” e das pretensões das identidades nacionais americana e francesa.

Por modo *crítico*, Rüsen entende a operação da consciência histórica que busca criticar os atuais modelos de interpretação culturalmente influentes, a partir de rearranjos das experiências do passado. Novos modelos de interpretação são criados, “interpretações alternativas”, que buscam questionar as “circunstâncias atuais da vida” e as perspectivas de futuro da vida que delas decorrem. Recuperam-se do passado novos dados ou novas interpretações incidem sobre os mesmos, de tal forma que crenças atuais, comportamentos, costumes, padrões explicativos são fragilizados, abalando seus fundamentos de plausibilidade, sendo até mesmo substituídos. Desestruturando narrativas, rompendo constructos categoriais, destruindo conceitos, símbolos, modelos de interpretação, o modo crítico de sentido tem como característica a ruptura da continuidade, da permanência.

No âmbito da identidade, com a força da negação, os sujeitos ganham domínio sobre si mesmos, oferecendo resistência às tentativas de dominação cultural. Exatamente porque compreendem os inúmeros exemplos/padrões contidos na história – que podem (ou não) ser reivindicados como regras para o presente –, é que escolhem conscientemente criticar qualquer permanência ou reivindicação de modelos explicativos que reforcem estas continuidades. O tempo, como sentido, torna-se julgável.

A identidade histórica forma-se como divergência, como autocontrole pela afirmação de ser diferente. A força da negatividade estabiliza o poder do ser “eu próprio”. Com as formas e os *topoi* da constituição crítica de sentido, os sujeitos adquirem a especificidade do poder ser “eu” ou “nós”. No debate que envolve a orientação histórica de seu presente, os sujeitos tomam partido, conscientemente, rompendo com as posições preexistentes. (RÜSEN, 2007b, p. 57).

Distanciando-se dos sentidos e interpretações preexistentes no cotidiano, como também criticando a conformidade que algumas mudanças temporais trazem em si, os sujeitos ganham fôlego para modelar culturalmente seu próprio tempo, da maneira que creem poder, por meio da *memória histórica*.

E, por fim, o modo *genético* de recuperar o passado diz respeito a uma forma particular de mobilizar os dados da memória, as experiências do tempo, prevalecendo no presente a ideia positiva da mudança temporal, como qualidade fundamental do ser humano no tempo e no espaço.

A inquietude do tempo não é sepultada na eterna profundidade de uma determinada forma de vida a ser mantida, nem escamoteada na validade supratemporal de sistemas de regras e princípios do agir, nem tampouco na negação abstrata dos ordenamentos da vida até hoje acumulados. Ela é disposta como motor do ganho da vida, estilizada historicamente como

grandeza instituidora de formas de vida capazes de consenso, ordenada topicamente à vida prática como impulso de novas mudanças. (RÜSEN, 2007b, 59).

As experiências do passado, quando compreendidas sob a perspectiva das mudanças temporais, possibilitam um entendimento do presente como um momento histórico provisório, que está em desenvolvimento, em evolução permanente. Deste modo, o futuro não se apresenta como estático, ou previsível a partir de regras, mas como uma possibilidade a ser construída, um *vir a ser*.

Para além da submissão comum a sistemas de regras e princípios e, também, da distinção crítica e contraposição, o modo genético de recuperar o passado e de elaborar o pensamento permite que o sujeito perceba em si e no outro as qualidades da alteridade, os modos de “ser outro”, e utilize essa percepção como chance de consolidação da *identidade* pelo reconhecimento. Deste modo, nas palavras de Rüsen, a mudança pode ser afirmada, vivenciada e reconhecida como uma qualidade positiva da subjetividade (2007b, p. 60).

Reconhecer a mudança histórica como fundamento, como perspectiva e maneira de interpretar os dados do passado, amplia a comunicação intercultural no presente por possibilitar um entendimento das outras tradições culturais como essencialmente históricas, não submetendo-as a abstrações, regras ou discriminações *a priori*. A diversidade é compreendida como possibilidade, sem, para isso, implicar homogeneizações.

Pela rememoração das experiências históricas, sob esta perspectiva da mudança, abre-se aos sujeitos a chance da individuação, tanto no âmbito pessoal como coletivo (grupos, sociedades e culturas). Isso não significa a instituição extremada do individualismo, como postulado pela pós-modernidade – como enunciamos anteriormente –, mas antes, a proposição de comunicações interculturais que considerem novas formas de subjetividade na construção argumentativa do consenso e uma ideia de coletividade que contenha em si a premissa da diversidade – entendimento que fundamenta a proposição do conceito “novo humanismo” na obra *Humanismo e didática da história* (RÜSEN, 2015)⁹².

⁹² Esta tese já está posta na obra *Reconstrução do Passado* (1986/2007a), na ênfase normativa da categoria “humanidade” e como ela pode colaborar no desenvolvimento de uma História intercultural: “Antropologicamente, a experiência temporal fixa-se como histórica quando se relaciona em linha direta com os pontos de vista que os autores e os destinatários do conhecimento histórico consideram como decisivos para sua identidade. Por meio desta referência histórica acontece algo com os pontos de vista dos sujeitos do conhecimento histórico: eles passam a ser

Uma consciência histórica que opere a partir de noções temporais como *processo*, *evolução* e *mudança* gera como produto uma identidade compreendida como fenômeno social e cultural *em transformação*. Como sentido, o tempo é temporalizado e este modo de reivindicar os dados do passado constroem a percepção no presente de que a realidade – compreensão do indivíduo sobre a coletividade e sobre si mesmo – está em mudança, podendo ser outra coisa.

Ser por si mesmo é uma determinação, uma diretriz da mudança do que se é. Lembrar-se daquilo que era e de como se tornou o que é, faz plausível, para o sujeito, tornar-se outro. (RÜSEN, 2007b, p. 61).

Como um fenômeno individual, segundo Rüsen (2010, p. 63), convém apontarmos que há uma certa gradação no nível de complexidade destes tipos. Esta complexificação ocorre na medida em que cada tipo posterior contém em si os anteriores. Analisando especificamente a narrativa historiográfica, indicando na expressão “*topoi* complexo”, Rüsen aponta para a possibilidade destes tipos coexistirem e implicarem-se mutuamente,

[...] um [tipo] não pode ser pensado sem os demais. Ademais, sob condições determinadas, a passagem de uns aos outros não se faz de modo arbitrário. O contexto da implicação significa que os elementos formais dos quatro tipos aparecem conjuntamente em toda formatação historiográfica. Sua ponderação não é, naturalmente uniforme, mas dá-se em mesclas variáveis, sem que isso impeça reconhecer com clareza que elementos essenciais de um tipo estão relacionados a elementos análogos dos demais tipos. [...] Essa tensão [entre as tipologias] pode ser descrita, abstratamente, como uma tendência do tipo da constituição tradicional de sentido, de transmutar-se em exemplar, e do tipo exemplar, de transmutar-se em genético. O tipo da constituição crítica de sentido funciona como o meio e o catalizador da transição. Ao longo dessas transmutações, aumentam o conteúdo experiencial da historiografia e a complexidade da interpelação dos sujeitos, a que interessa diretamente o teor da identidade histórica. (RÜSEN, 2007b, p. 64).

tratados de forma comunicativa. Certificam-se sobre as histórias os que comunicam entre si a solidez temporal de seus pontos de vista na vida presente. Esta certificação é científica na medida em que for determinada pelas regras de uma argumentação orientada pelo consenso. Consenso, na comunicação sobre os pontos de vista historicamente confirmados, quer dizer o **reconhecimento recíproco da diversidade, e com isto o reconhecimento mútuo das identidades, respectivamente atribuídas a partir de pontos de vista diversos**. A antropologia histórica teórica deve assim categorizar a experiência temporal como histórica, de modo que ela possa funcionar como meio da formação do consenso na luta social atual pelo reconhecimento. ‘Humanidade’, como critério normativo da categorização da experiência histórica, sintetiza esse princípio do reconhecimento” [...] “O pensamento histórico só pode assumir sua função nos processos sociais de formação da identidade humana se interpretar a experiência do tempo passado categorialmente, de maneira que essa experiência possa ser inserida no horizonte de referência dos entendimentos mútuos que geram a identidade dos homens. Os critérios de sentido determinantes desses horizontes devem se transformar em categorias de experiência histórica. ‘Humanidade’ é por si própria um critério diretor desse tipo.” (RÜSEN, 2007a, p. 69 grifo nosso).

Quando atentamos especificamente ao pensamento histórico comum, podemos aproximar o entendimento “complexo” acima – e sua ideia de graduação e interdependência dos tipos –, da seguinte maneira: para construir uma imagem positiva da mudança como forma de orientação no presente, no que se refere a algum assunto específico, o sujeito deve também estar em condição de aceitar que críticas a modelos, padrões ou regras gerais, são necessárias ao processo de desnaturalização do mundo, dos costumes e das tradições – um entendimento evolutivo do homem no tempo. Para alguns assuntos, o pensamento histórico pode vir a operar de modo tradicional, enquanto que para outros, de modo genético. Este sujeito não habitaria de maneira permanente nestas formas de geração de sentido, sendo que sua interpretação da realidade e, conseqüentemente, suas ações no cotidiano estão relacionadas a esta somatória de formas concomitantes de recuperar o passado.

Exemplificando, uma pessoa pode operar de modo genético os dados do passado quando questionado sobre o racismo no Brasil, mas pode não fazer o mesmo quando o assunto for o mercado de trabalho e os direitos das mulheres. Ou pode recuperar de modo crítico os dados da memória para refutar alguma situação no presente que remeta a padrões culturais “paternalistas”, mas agir de modo tradicional diante de uma discussão política. Inclusive, existe a possibilidade de o sujeito operar de modo tradicional e defender suas crenças religiosas num ambiente de diálogo entre pares, e neste mesmo diálogo também mobilizar geneticamente a consciência para explicar as mudanças históricas na referida instituição religiosa⁹³.

2.2.3 Cultura histórica e formação histórica

⁹³ Estes quatro tipos marcam um ponto de contato entre o pensamento de Jörn Rüsen e Friedrich Nietzsche. De modo aproximado, na obra “Segunda Consideração Intempestiva”, Nietzsche parte exatamente do mesmo ponto em que parte Rüsen, ou seja, a função de orientação da História para o presente. Saber como o homem se relaciona com o seu passado, e em que medida ele pode se tornar maior ou menor nesta relação, parece ser a tônica do discurso nietzschiano presente na obra. Haveria, desta forma, situações em que a história é pertinente ao vivente. Todavia, ao mesmo tempo em que libertaria/conduziria o indivíduo às ações no presente, quando dosada em excesso, a História viria a cumprir um papel exatamente contrário. Nietzsche então sugere a necessidade do esquecimento. Desvincular-se do passado, viver a-historicamente. Contudo, “o histórico e o a-histórico são na mesma medida necessários para a saúde de um indivíduo, um povo e uma cultura”, sendo então a questão fundamental, a de como direcionar esta história a serviço da vida. Indicou três situações em que a história é pertinente ao vivente: quando ele age e aspira; preserva ou venera; sofre e carece de libertação. Destas situações, derivaram os seguintes tipos: a História monumental, a História antiquária, a História crítica, e a concepção plástica de História. (NIETZSCHE, 2003, p. 17).

Se como fenômeno individual, há certa graduação no nível de complexidade dos tipos, como um fenômeno coletivo, por mais que tenhamos nos abster anteriormente de apontar a *consciência histórica* como uma prerrogativa do presente (ou da modernidade), convém assumirmos que ela está em diálogo com uma cultura mais ampla, que atualmente se relaciona de modo íntimo com a disposição crescente do conhecimento científico no interior da sociedade, além de se relacionar com as memórias, tradições e representações herdadas. Podemos apontar que a cultura histórica no presente diverge das anteriores (do passado) por conter em si um sistema mais eficiente de meios de comunicação de massa (televisão, rádio, revistas, internet, livros, cinema), com produtos de uma indústria cultural com maior amplitude de circulação, além de conter em si um contexto social de maior acesso à produtos e eventos que derivam do conhecimento histórico científico (teses, dissertações, artigos, revistas, revistas online, congressos, palestras, entrevistas, documentários, especialistas que gravam vídeos no youtube, etc). Por isto mesmo, dada a forma desigual como esses produtos da cultura e dados da memória se distribuem no interior da sociedade, não convém imaginarmos a cultura histórica como uma cultura homogeneia – da humanidade ou de uma época –, mas antes como nichos de cultura que são marcados e delimitados pelo momento e pelo lugar, numa combinação entre os arranjos herdados do passado e as criações do presente.

Com a expressão *cultura histórica*, Rüsen busca deixar claro que o especificamente *histórico* possui um lugar próprio e peculiar no quadro cultural de orientação para a vida humana prática, constituindo as “imagens históricas” presentes no agir cotidiano das pessoas, a totalidade daquilo que se refere ao passado, que permeia uma dada sociedade no presente e que de certo modo colabora na orientação (RÜSEN, 2009, p. 172). O professor Bodo von Borries sintetiza isso na afirmação: “quando se fala de produção e apresentação, mas também de consumo e comunicação de e sobre narrativas históricas, isso deve ser nomeado de cultura histórica” (BORRIES, 2016b, p. 19). Como a “outra face da moeda, da consciência histórica” (CARDOSO, 2008, p. 159) – um entendimento da cultura como práxis desta consciência –, a relação entre estes conceitos seria então uma relação dialética: a *consciência histórica* se desenvolve como um “constructo individual”, durante processos de internalização e de socialização, e a *cultura histórica* se desenvolve no processo oposto, de externalização e de objetivação. A cultura histórica seria o

“suprassumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana” (RÜSEN, 2015, p. 217) e a consciência histórica, o “lugar mental da cultura histórica” (RÜSEN, 2015, p. 227). Assim, a partir destas objetivações da consciência, teríamos um cotidiano recheado de “imagens” herdadas do passado, ou produzidas no presente, numa espécie de arquitetura de ideias, memórias, representações, signos e símbolos.

[...] la 'cultura histórica' sintetiza la universidad, el museo, la escuela, la administración, los medios, y otras instituciones culturales como conjunto de lugares de la memoria colectiva, e integra las funciones de la enseñanza, del entretenimiento, de la legitimación, de la crítica, de la distracción, de la ilustración y de otras maneras de memorar, en la unidad global de la memoria histórica. (RÜSEN, 1994, p. 2).

Derivando dos fatores (1) pensar, (2) sentir, (3) querer, (4) valorizar e (5) crer, a cultura histórica pode ser compreendida a partir de cinco dimensões: uma dimensão *cognitiva*, caracterizada pela presença do saber e do conhecimento científico, relacionada a critérios de pertinência, verdade, fundamentação empírica e de teor normativo; uma dimensão *estética*, relacionada à percepção das apresentações do passado (nos diversos meios), que se relaciona a critérios de sensibilidade, beleza, agradabilidade, atração; uma dimensão *política*, que se refere à potencialidade de se atrelar a jogos de poder, de ser instrumentalizada, servir a interesses, apresentar “eficácia” política; uma dimensão *moral*, que se caracteriza pela incidência das normas éticas e morais do presente sobre as representações/produtos relacionados ao passado, atrelando-se a critérios de bondade e maldade, justiça e injustiça; e uma dimensão *religiosa*, que procede das “profundezas” da subjetividade humana, vinculando-se ao sentido último da vida, quando as ideias históricas se apresentam, ou são interpretadas, no presente, a partir de critérios transcendentais, teleológicos, remetendo a noções tais como salvação, morte, céu, inferno, espiritualidade (RÜSEN, 2015, p.229). Estas cinco dimensões, analiticamente distinguíveis, estariam entremeadas na prática concreta da vida⁹⁴.

Podemos reelaborar estes apontamentos de Rüsen da seguinte maneira: as informações históricas sobre a América Latina, por exemplo, estão dispostas de modo

⁹⁴ Bodo Von Borries, ao analisar a outra ponta do processo, o aprendizado, sugere oito dimensões mentais: cognição, motivação, emocionalidade, esteticidade, moralidade, eros, fantasia, disposição para a ação. Esta caracterização colabora no entendimento não determinista da cultura sobre o sujeito, ao inserir como elementos determinantes os interesses individuais (motivação), os sentimentos vivenciados (emocionalidade), os impulsos inconscientes (eros) e a criatividade dos indivíduos (fantasia) (BORRIES, 2016b, p. 25). Esta divisão foi desenvolvida pelo autor como forma de avançar no entendimento da “compreensão histórica” dos jovens alemães, no referido às histórias “consideradas difíceis”.

variado no interior da sociedade (produções cinematográficas, novelas, dramas históricos, poemas, músicas, noticiário jornalístico televisivo e impresso, entretenimento de internet, manuais didáticos, representações herdadas e compartilhadas, objetos, artefatos, eventos culturais, legislações, discursos políticos, etc.), e buscam se apresentar “racionalmente”, sob “bons argumentos”, reivindicando a pretensão de verdade, sensibilizando e buscando convencer pela estética e oratória, podendo estar envoltas em meio a relações de poder, legitimando causas políticas ou sociais⁹⁵.

De modo complementar – assemelhando-se às contribuições do historiador Bodo Von Borries acerca das relações de poder e comércio que envolvem a história no interior da cultura (“política de história” e “comercialização de história”) –, para o professor brasileiro Ronaldo Cardoso Alves, a consideração dos papéis do Estado e do Mercado colaboram no enriquecimento do entendimento do *modus operandi* da cultura histórica:

De um lado, a relação com o Estado, seja pelo envolvimento de pais e filhos com a educação escolar, seja na utilização (ou não) dos espaços culturais e de lazer por ele proporcionado (ou não); de outro, a influência do Mercado, seja via utilização de espaços privados, seja via meios de comunicação (aqui o Estado também atua). A estética, a política, a cognição e a ética se colocam como dimensões da cultura histórica que, influenciadas pelo Estado e pelo Mercado, prescrevem modelos, impõem identidades a serem reproduzidas por todas as pessoas e também pelos estudantes e suas famílias. (ALVES, 2014, p.172).

Desse modo, o conceito de *consciência histórica* implica o conceito de *cultura histórica* de tal forma que podemos afirmar que não se trata do agir de uma estrutura sobre o sujeito, no sentido determinista, mas de uma estrutura da qual o sujeito extrai e interpreta os elementos fundamentais de sua orientação⁹⁶ – “as práticas sociais que

⁹⁵ Como exemplo da dimensão religiosa da cultura histórica, podemos inserir o fenômeno recente de “diabolização” da América Latina por uma parcela significativa da sociedade brasileira, que, enviesada por um posicionamento político de extrema direita, de ideologia neoliberal, rechaça a América Latina em virtude do alinhamento recente de muitos dos países aos partidos de esquerda. Este posicionamento mistura política e fim dos tempos, com um olhar religioso sobre os acontecimentos políticos, satanizando e excluindo os atores políticos, grupos e simpatizantes.

⁹⁶ Esta relação interdependente entre consciência histórica e cultura histórica pode ser também compreendida no interior de outra discussão apresentada pelo autor na obra *Reconstrução do Passado* (2007a, p. 42): o dilema “superávit de intencionalidade” versus “circunstâncias limitadoras”. Acreditamos que o trecho recuperado a seguir enriquece o entendimento da cultura histórica (que se circunscreve no interior de estruturas/circunstâncias limitadoras ao agir) e da consciência histórica (que se relaciona à intencionalidade dos sujeitos): “O pensamento histórico requer a conexão constitutiva entre experiências do tempo e intenções no tempo, na qual se insinua a constante tentação de dissolver pela hermenêutica o desafio posto pela experiência temporal, que torna necessário o pensamento histórico. A consciência histórica bem que gostaria de superar a assimetria entre a intenção e o resultado da ação (a lógica do processo histórico, de que as coisas

se ligam à subjetividade da consciência” (CARVALHO, 2014, p. 263). Enfatizando especificamente a importância da memória para a cultura⁹⁷, Estevão Chaves de Rezende Martins sistematiza da seguinte maneira esta relação entre vontade individual de ação e a cultura histórica como condição estruturante.

Como práxis da consciência, essa cultura requer a subjetividade humana, e mesmo a fomenta. Essa cultura se constitui pela cadeia da memória. A memória tem, certamente, duas acepções: a correspondente à memória pessoal, à lembrança particular do indivíduo, e a referente à cultura, constituída pelo conjunto da evolução temporal da sociedade e dos vestígios que, nela, foram conservados para além de seus respectivos momentos presentes. O caráter histórico reside na função constitutiva da memória para a identidade dos indivíduos e de suas respectivas comunidades [...] A cultura se reveste, pois, da característica de uma suma da natureza racional humana, que se exprime na interdependência entre apropriação interpretativa do mundo pelo homem e afirmação da autonomia subjetiva do homem. A cultura histórica é, então, a articulação de percepção, interpretação, orientação e teleologia na qual o tempo é um fator determinante da vida humana. (MARTINS, 2012, p. 73-74).

Assim, complementando os apontamentos anteriores, Martins colabora na discussão ao indicar o entendimento da *cultura histórica* como uma dimensão específica da cultura que se refere a tradições históricas, modelos, padrões e crenças que precedem o indivíduo (ou a coletividade) no presente e que se ligam a ele (ou a coletividade) a partir destas “cadeias de memórias” e “vestígios do passado” deixados no presente e também construídos por ele.

O conceito de *cultura histórica*, deste modo, avança para além do conceito de tradição ao sintetizar elementos materiais e imateriais da cultura, tomados

acontecem bem diferentes daquilo que se pensava), assimilando-a no esquema da explicação intencional e de encontrar, nos abismos da intencionalidade humana, os motivos por que a mudança do homem e de seu mundo ocorrem sempre, em suas ações concretas, de maneira tal que tem de se constituir em objeto de interpretação histórica. O desejo de encontrar tais explicações reside no fato de que estas naturalmente livrariam a experiência histórica do incômodo causado pela defasagem entre intenção e execução de ações. Se se pudesse explicar intencionalmente os acontecimentos históricos de modo que isso bastasse para os entender como sendo realizações concretas das intenções orientadoras do agir, então poder-se-ia compreender a subjetividade dos homens como fundamento de toda a realidade histórica – que, sempre preocupada com a questão da identidade, justamente voltaria a perder-se na realidade temporal evolutiva da vida prática. Isso decorre do fato de que as ações humanas, que promovem mudanças no tempo, se dão sob circunstâncias cujos efeitos não conseguem ser adequadamente estimados e cujas intenções tampouco vêm a ser plenamente levadas em conta. Tem-se aqui o lado negativo do superávit de intencionalidade do agir humano, que constitui a historicidade da vida humana prática: tal como todo homem por princípio supera, com suas intenções (esperanças, aspirações), as circunstâncias dadas de sua vida prática, assim também as circunstâncias vão além do peso que vêm a ter nas intenções de agir que influenciam e em seus resultados concretos” (RÜSEN, 2007a, p. 42).

⁹⁷ Para Estevão Chaves de Rezende Martins, a memória histórica desempenharia um papel decisivo na construção da identidade, sendo a cultura histórica – genérica ou formal – um produto da consciência histórica, aproximando-se (ou contida no interior) do conceito amplo de memória histórica (MARTINS, 2012, p.75).

conscientemente e inconscientemente pelo sujeito, numa demarcação que vai além dos ritos e ‘verdades atemporais’ e “absolutas”. A *cultura histórica* seria a suma dos conhecimentos históricos (comum e científico) dispostos no interior da sociedade. Deste modo, convém entendermos a tradição como um dos sentidos internos que estão dispostos e disputando espaço no interior da cultura.

Como vimos anteriormente, a partir das formas de recuperação do passado, estes “sentidos” podem ser reafirmados, questionados, problematizados e historicizados conforme as carências e interesses dos sujeitos, o que os qualifica, ao mesmo tempo, como produto e produtores da cultura histórica. Nas palavras de Rüsen, “a consciência (parte da vida prática) determina a (totalidade da) vida prática e esta determina a consciência” (RÜSEN, 1994, p. 6). Assim, a *cultura histórica* não se situa como elemento absolutamente superestrutural, nem como mero reflexo da infraestrutura, precisando ser apreendida em e a partir de processos relacionais (SCHMIDT, 2014, p. 33).

Como gesto educativo – Rüsen utiliza-se do termo *formação histórica*⁹⁸ –, este constructo da cultura incide cotidianamente sobre a (re)interpretação dos sujeitos, colaborando na formação de seus pensamentos históricos. Complementando as discussões anteriores sobre a singularidade do conhecimento científico na orientação cultural da sociedade – possivelmente Rüsen está se referindo ao modelo ocidental de sociedade –, haveria duas formas de a cultura colaborar na formação do sujeito, definidas conceitualmente como: *compensatória* e *complementar* (RÜSEN, 2007a, p.96).

A formação é *compensatória* quando, acriticamente, de fora da produção científica do saber ou contra ela, deixa-a ao sabor de suas próprias regras, separa da racionalidade intrínseca ao saber científico as carências de orientação voltadas ao todo, à relação à vida e à subjetividade, enfim, satisfaz essas carências com meios não científicos. Nesse caso, é a arte a mais

⁹⁸ Na teoria de Rüsen, a relação entre conhecimento e aprendizado passa pelo histórico conceito iluminista de *Bildung*. Sobre este conceito e sua relação com os processos formativos de educação, assim definiu a professora Dra. Andrea Dorothee Stephan Möllmann: “Mas, onde a *Bildung* se inscreve? Goergen (2009, p.26) a localiza no mapa conceitual como sendo fenômeno educativo, ‘a que os gregos chamaram de paidéia; os alemães denominaram *Bildung* e nós designamos formação’. Paidéia grega, explica Rohden (2009), é a proposta de formação humano-intelectual dos cidadãos gregos na busca pela excelência humana. Vincula-se ainda a *Bildung* a outro momento distinto da cultura ocidental, à *humanitas* latina e renascentista, ‘segundo a qual o ser humano possui uma força criativa autônoma que o torna capaz de formar livremente a si mesmo e de atingir o mais alto nível de excelência’ (BOMBASSARO, 2009, p. 199). No entanto, apesar de almejar o mais alto nível de excelência no que tange a um ideal de humanidade, a *Bildung* fundou-se numa ‘estrutura altamente ambivalente de uma racionalidade que, por um lado, conduz à emancipação e esclarecimento do homem e de sua sociedade, mas, por outro, a coerções sociais e formas de repressão autoritária’.” (STEPHAN MÖLLMANN, 2011, p. 2).

utilizada, comprometendo irreversivelmente a dimensão cognitiva da compreensão humana do mundo e a auto-interpretação dos homens. (RÜSEN, 2007a, p.96).

Formação pode dar-se ainda de modo *complementar*. Trata-se de fazer adotar seus próprios pontos de vista nos saberes científicos e em sua produção pelas ciências. Isso só é possível mediante a reflexão sobre as regras e os princípios com que as ciências organizam categorialmente sua relação à experiência, à práxis e à subjetividade. [...] Elas [essas reflexões] instituem, para os sujeitos envolvidos na produção e na utilização dos saberes, uma possibilidade de comunicação, na qual as diversas competências para produzir entendimento sobre as interpretações e o manejo dos problemas comuns são adquiridas. Nesse trabalho de entendimento são afastados os limites do saber, saberes são integrados, possibilidades de orientação cognitiva da práxis adquiridas e testadas, subjetividade para o autoconhecimento e entendimento mútuo fortalecida. (RÜSEN, 2007a, p.96-97).

E, pode-se acrescentar, ainda,

No sentido de uma concepção reflexivo-complementar da formação, o pensamento histórico está então “formado” quando se relaciona diretamente ao todo, ao agir e ao eu de seus sujeitos. (RÜSEN, 2007a, p.96-97).

De modo sintético, a *formação compensatória* diz respeito às informações históricas “não científicas” que estão dispostas na sociedade e orientam as pessoas no cotidiano, como já exemplificamos anteriormente. Por não apresentarem o rigor da metodologia científica como fundamento, segundo Rüsen (2007a, p.96), auxiliam com um menor ganho qualitativo as orientações e identificações no presente. E, por *formação complementar*, Rüsen se refere aos conhecimentos históricos científicos que retornam como orientação à sociedade, como produtos, discursos públicos ou como educação formal/institucional (sistema de educação básica, universitária e cursos de formação).

Esta é uma divisão instrumental que colabora no entendimento do pensamento histórico ao dar visibilidade à função didática da ciência da história⁹⁹. Esta divisão também possibilita distinguir história de memória no interior da cultura histórica, ou distinguir a própria memória da cultura histórica, que em alguns casos podem se assemelhar. Segundo Rüsen, dependendo de quanto se estenda o arco da memória,

⁹⁹ Rüsen busca recuperar a antiga prática historiográfica setecentista, ligada às necessidades práticas do cotidiano do historiador e que se perdeu em meio ao processo de metodização da pesquisa histórica no século XIX (RÜSEN, 2006, p. 8). Da anterior preocupação em produzir um conhecimento capaz de orientar culturalmente as pessoas, o público alvo foi redimensionado com esta especialização do conhecimento histórico e se restringiu a um pequeno grupo de “profissionais especialistas treinados” (RÜSEN, 2006, p. 8). O conceito de didática foi então afastado da reflexão prática e a preocupação com o aprendizado histórico das pessoas passou a ser uma questão relegada no interior da ciência da história. Esta é uma questão que passou a ser revista na Alemanha, a partir da segunda metade do século XX, que resultou no conceito ampliado de Didática da História, *Geschichtsdidaktik* (CARDOSO, 2008, p. 158).

ele ou abarcará o campo da cultura histórica em toda a sua amplitude ou circunscreverá apenas o passado vivo na consciência dos indivíduos. Para o autor, convém limitar o alcance da memória ao ponto de distingui-la do conhecimento histórico regulado metodicamente, o qual também participa da cultura. Enquanto que a memória torna ou mantém atual o passado, a história o colocaria na distância da diferença temporal, conferindo-lhe traços de alteridade, de diferenciação para com o presente.

A memória seria espontânea, subjetiva, carregada de emoções, motivadora das ações, seguindo critérios estético-retóricos de aceitação, manipulando as experiências segundo anseios e interesses práticos. E a história – Rüsen atribui ressalvas a esta classificação instrumental –, como contraponto, seria artificial, “mais objetiva”, marcada pela regulação metódica, com um potencial menor para mobilizar as ações na sociedade (em razão da forma e público alvo), seguidora de critérios de pertinência empírica e manipuladora das experiências segundo as coerções da racionalidade argumentativa (RÜSEN, 2015, p. 222). Portanto, apesar de história e memória se imbricarem mutuamente – o que tornaria impossível uma distinção radical entre as duas –, no interior da cultura histórica o conhecimento histórico científico qualifica e participa de maneira diferente da orientação para a vida prática.

Apesar de distintas, ambas recorreriam à mesma fonte da constituição cultural de sentido, que Rüsen define como “memória social”. Toda memória pessoal seria condicionada por esta preexistente memória social (conceito inserido na obra *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*, publicada exclusivamente no Brasil em 2015, e que enriquece as discussões sobre tradição e protonarrativas presentes na trilogia *Grundzüge einer Historik – Fundamentos da História*, publicada na Alemanha na década de 1980). Este conceito se refere às memórias dispostas na sociedade que ultrapassam o tempo de vida próprio a cada indivíduo, estendendo-se às profundezas do passado, para assegurar uma perspectiva promissora de futuro. Esta memória, carregada de sentidos, estaria disposta na cultura em três estágios de manifestação: a comunicativa, a social e a cultural.

Essa distinção permite identificar e analisar os processos evolutivos nos quais se constituem as formas de memória relevantes para a cultura histórica. Em uma graduação refinada ideal-tipicamente, no início desse processo evolutivo está uma comunicação aberta sobre as múltiplas e diversas formas e conteúdos da memória e da lembrança (*memória comunicativa*). Na etapa evolutiva seguinte, pode-se falar de um segundo grau, em que se consolidam algumas formas e conteúdos de maior relevância social. Essa *memória social* apresenta aqueles elementos do passado a que se referem as comunidades,

quando se pensam enquanto comunidade e se distinguem das demais. A memória social pode então evoluir para uma *memória cultural*. Ela se estabelece como quadro de referência para a integração de várias memórias sociais e para a diferenciação quanto a outras memórias. Os três graus podem ser entendidos como uma consolidação duradoura ou como resistência à mudança. Essa diferenciação ideal-típica entre diversos tempos internos às funções da memória confere à cultura histórica uma marca ou configuração temporal própria. (RÜSEN, 2015, p. 225).

Os sentidos dispostos nestas memórias incidem sobre os sujeitos de duas maneiras: involuntário/receptiva e intencional/construtiva. Assim, da mesma maneira como entende a relação entre consciência e cultura, entende também como dialética a relação entre os sujeitos e os sentidos no presente. No primeiro caso, o passado se impõe ao presente e mobiliza emocionalmente as energias mentais da consciência humana para ser domesticado, interpretado e elaborado. Neste modo de memória, o passado invade, desafia, força o presente. O passado é, por assim dizer, “invasivo”. O sentido é recebido, experimentado, aprendido. No segundo caso, a consciência no presente lida intencionalmente com o que sobrou do passado, atribuindo sentido a ele (de modo consciente/intencional). Contam-se histórias, organizam-se interpretações, constroem-se poderosas narrativas mestras, tradições são ajustadas às novas circunstâncias da vida.

A coexistência destas duas maneiras (recepção e construção) é o que Rüsen denomina de “formatação de uma cultura da memória” (RÜSEN, 2015, p. 227). Além desta formatação cotidiana que ocorre no interior da cultura, podemos ainda acrescentar, o processo formativo que definimos como complementar insere novos conteúdos históricos na memória social, o que lhe atribui a característica de ser uma mescla entre conhecimento histórico científico e conhecimento histórico comum, recebidos e recriados na práxis da vida.

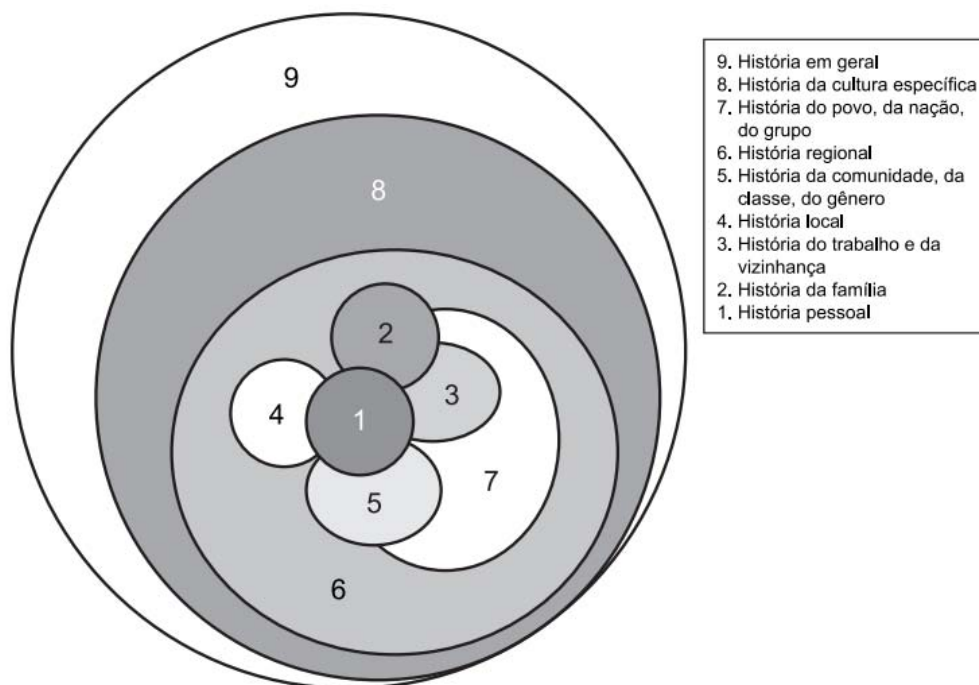
Podemos definir como uma arquitetura cultural de conhecimentos – nas palavras de Koselleck (2006, p.309), o “passado alheio”, sorrateiro e silencioso que acompanha as pessoas – também produz nos sujeitos um entendimento próprio sobre o passado e sobre o futuro, ou seja, em cada presente está contida uma maneira própria de recuperar o passado e se relacionar com o legado histórico da cultura. E, de igual modo, dadas as experiências do tempo, cada presente também constrói expectativas próprias de futuro.

Este entendimento sobre passado e futuro não seria um dado totalmente pronto e fornecido pela cultura, mas uma construção individual que se dá em meio às

interpretações das experiências do tempo e às relações sociais. Para Estevão de Rezende Martins (2011, p. 47), que neste momento complementa o entendimento de Rüsen, o pensamento do sujeito comum se historiciza na medida em que ele organiza a sequência e a dependência das ocorrências experimentadas ao longo da vida, colocando-as em perspectivas de longo, médio e curto prazos. Refere-se aos processos de construção das abstrações temporais em meio ao cotidiano a partir da organização das experiências vividas – “apropriação reflexiva do tempo”. Essa construção gradual do passado no pensamento, que se dá em meio as formações *compensatórias* e *complementares*, relaciona-se à potencialidade de o sujeito no presente perceber e criticar a inércia do tempo, tornando gradualmente o passado presente no presente consciente enquanto tal. Essa processo de construção de tomada de consciência do meio ambiente cultural em que o indivíduo emerge,

pode ser comparado com um sistema de círculos cujo centro é a subjetividade particular do indivíduo. Esse centro é suposto como o de um agente racional humano conformado segundo as características físicas e mentais normais. O ponto focal é o indivíduo, agente consciente e racional (e somente nessa condição). [...] O primeiro círculo corresponde à primeira fase temporal de contato entre o sujeito e o legado histórico da cultura. Nesse círculo, habitualmente, encontram-se as relações familiares, o aprendizado da linguagem, o treinamento comportamental, a transmissão dos valores elementares vigentes no respectivo espaço social. Os fatores enfeixados nesse primeiro círculo costumam ser ordinariamente estudados pela psicologia do desenvolvimento infantil. Não são diretamente refletidos pela ciência histórica, mas é profícuo tê-los presentes, na medida em que as tradições mentais, as constantes culturais e os hábitos sociais amiúde revelados pela pesquisa (notadamente na história oral) apontam para os processos de formação dos agentes desde seus primeiros momentos de socialização. Trata-se de uma fase de instrução, de educação informal, de constituição individual e comunitária do sujeito consciente, como indicam os círculos subsequentes. (MARTINS, 2011, p. 47).

Figura 4: A interseção e a interdependência das diversas etapas da convivência social e do aprendizado – formal e/ou informal



Fonte: (MARTINS, 2011, p. 46).

Haveria uma estreita relação entre as experiências vividas individualmente, os dados da cultura histórica e formações (compensatória e complementar) e as interpretações subjetivas no processo de construção gradual da noção de um passado comum. Para cada um dos círculos, incluem-se elementos sistemáticos e assistemáticos de formalização dos fatores instrucionais e educacionais nos ambientes familiar, escolar e profissional, tendo suas especificidades sociais, culturais e institucionais programadas, planejadas, dirigidas (MARTINS, 2011, p. 47). Desse modo, exemplificando, o conhecimento de uma dada história regional, e a partir dele o desenvolvimento de um sentimento de coletividade e pertencimento, se dá em meio às relações sociais institucionais e não institucionais, em que os elementos desta história se apresentam de modo sistemático e não sistemático, em ambientes formais de educação e em outros ambientes não comprometidos diretamente com o conhecimento científico, e envoltos em especificidades e relações culturais e sociais. Na medida em que se constrói no intelecto a noção de uma história regional, outras noções e histórias também são construídas concomitantemente. Portanto, é na práxis da vida que o sujeito constrói abstrações temporais sobre si próprio, sobre a família, a comunidade, a classe, o gênero, a nação, a região e o mundo. Estas noções se

edificam no indivíduo de modo relacional – Martins propõe a interseção e interação entre os círculos –, em meio às experiências da vida cotidiana, não pressupondo, necessariamente, estágios de evolução e/ou complexidade.

No interior da cultura, o sujeito interage com noções díspares de histórias, as quais se apresentam de modo fragmentadas em espaços sociais diversos (família, escola, vizinhança, movimentos sociais, trabalho, grande mídia, etc). Este esquema enriquece o debate ao propor que noções de uma “história geral” ou “histórias regionais” se apresentam cotidianamente ao indivíduo de maneiras difusas, na intersecção dos espaços de suas relações sociais (os quais Martins denomina estes espaços de “etapas da convivência social”).

2.2.4 Identidade e identidade histórica

Na obra *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*, Jörn Rüsen desenvolve uma longa descrição acerca da identidade histórica, diferenciando-a das concepções essencialistas de identidade, tanto no âmbito cultural/social, como em seus aspectos lógicos (identidade como aquilo que é, não podendo ser outra coisa) (RÜSEN, 2015, p. 260). Neste ponto, estaria dialogando diretamente com os pesquisadores pós-modernos e as discussões acerca da identidade.

Apesar das críticas à unidade da identidade, à sua compreensão essencialista e objetiva (por exemplo, o critério de sangue), ou “quase-objetiva” (os critérios étnico, racial, de gênero, tribal, de classe, de língua, de localidade), que resultaram no contraconceito de hibridismo, no entendimento da identidade como um mosaico e na guinada em direção à linguística, Rüsen assume o conceito de identidade a partir do seu entendimento como uma constante mínima, “uma permanência temporal do eu humano”.

O sujeito humano relaciona-se sempre com algo fora de si (em termos psicológicos, chamado usualmente de “objeto”). Isso pode ocorrer de diversas formas. Uma forma de relacionamento pode consistir em identificar-se com algo que não se é, apropriando-se dele. Com essa apropriação (em termos psicológicos chamada também de “introjeção”), o eu ganha perfil, forja suas características individuais. A subjetividade humana forma-se em uma miríade de diferentes identificações, com intensidade diversa e com alto grau de variação. Ela se constitui, por assim dizer, em inúmeras identificações pelo mundo afora. Essa realidade trivial serve, a alguns teóricos, para rejeitar uma identidade humana única. A pessoa teria não apenas uma, mas muitas identidades, contraditórias mesmo. Essa ideia distorce a questão relativa ao conceito identidade. Trata-se justamente de constatar que um mesmo eu se manifesta e sai vencedor, em meio à diversidade, dinâmica, mutabilidade e contraditoriedade dessas diferentes identificações e dos pertencimentos com ela conexos. *Identidade é o retorno das identificações ao sujeito que se*

identifica. O sujeito não se perde na multiplicidade das identificações. Pelo contrário. Ele se constitui nelas e por elas, forjando assim suas características individuais. Isso vale, de início, para as pessoas individualmente, mas se aplica também, em princípio, a unidades sociais. Estas se constituem pela consciência do pertencimento como uma forma específica de identificação do sujeito com outros sujeitos, incluída a distinção para com todos os demais. (RÜSEN, 2015, p. 260, grifo do autor).

Para o autor, a vida humana estaria condicionada a que cada pessoa, por si e na relação com as demais, possua um mínimo de densidade e continuidade no processo temporal (RÜSEN, 2015, p. 260). Esta permanência no tempo consistiria de duas formas: a) na simples continuidade natural do próprio corpo entre nascimento e morte; b) no esforço humano em superar esta duração física e emoldurar sua permanência no tempo numa duração cultural que extrapole os limites da própria existência.

Deste desejo de permanecer no tempo, tem-se a conceituação de identidade: a densidade do eu como resultado de operações mentais, uma relação do indivíduo consigo mesmo, no processo de lidar – emocional e intelectualmente – consigo a ponto de durar como sujeito humano na evolução do tempo (RÜSEN, 2015, p. 260). Em outras palavras, como uma propriedade da subjetividade humana, a identidade seria o processo de identificação do sujeito aos marcos sociais e temporais, obtendo certeza de si, em meio às mudanças e contingências da sociedade.

Este processo de identificação com o tempo ocorreria em dois sentidos: interno (identidade pessoal) e externo (identidade social). A primeira identificação é uma resposta possível à pergunta “quem sou eu?”, no âmbito das próprias experiências, e se relaciona com a operação da consciência histórica de recuperar, montar e contar a própria biografia. Esta identificação/permanência de si mesmo também se relaciona com a capacidade da consciência de projetar futuros, ou seja, a habilidade de se prolongar no tempo naquilo que espera para si, deseja ou teme. No âmbito externo, a identificação temporal ocorreria a partir das histórias encontradas no cotidiano e selecionadas, as quais auxiliariam na permanência temporal a partir do sentimento coletivo de pertencimento.

Assim, podemos indicar que a identidade não é algo fixo e dado, mas uma disposição múltipla, mutável e dependente do contexto. Neste ponto, Rüsen aproxima-se das críticas pós-modernas. Contudo, afasta-se destas ao apontar que elas colocaram em dúvida a existência e a eficácia prática de uma relação estável e coerente do sujeito humano consigo mesmo.

A relação a si é elementar e obviamente evidente, por exemplo, na certeza de ser eu quem sente a dor, gosta ou não gosta de tal fragrância ou sabor, ou prefere essa ou aquela cor. Seria possível flexibilizar tal relação, ou mesmo dissolvê-la discursivamente? Isso resultaria certamente na morte psíquica da pessoa em questão. Isso não quer dizer, contudo, que a relação para consigo só se constitua de forma estática. Pelo contrário, ela está na base de *todas* as formas flexíveis, como relação transcendental ao sujeito. (RÜSEN, 2015, p. 263, grifo do autor).

Assim, nesta angústia de permanecer o mesmo, a identidade histórica seria o suprasumo de uma diversidade de identificações articuladas coerentemente em perspectiva temporal, integrando acontecimentos, pessoas e fatos do passado na relação de um sujeito pessoal ou social consigo mesmo (RÜSEN, 2015, p. 263). O critério dessa coerência é uma concepção de tempo que viabilize a consistência e a vida do eu humano em sua extensão temporal, isto é, a identificação temporal deve permitir ao sujeito do tempo presente (ser-agora) recorrer ao passado no entendimento dos processos de construção, entre tantas possibilidades, da realidade presente (ter-sido), possibilitando um agir futuro (tornar-se), sintetizando, assim, experiências e expectativas. Para Rüsen, o conhecimento histórico científico participa deste processo e qualifica as instituições de identidade, como um “meio de humanização na cultura histórica” (RÜSEN, 2015, p. 265).

De modo complementar, menos teórico e mais ilustrativo, para Bodo Von Borries, este passado (conhecimento comum e principalmente o conhecimento histórico científico) colabora nas autodefinições dos indivíduos, grupos e coletivos: uma definição de identidade histórica – alinhada à teoria rüseniana – como os processos de identificação que se fundamentam nas experiências da história. Trata-se das experiências internalizadas, polêmicas ou criticadas da história regional e nacional (movimentos de independência e ditaduras, guerras de ataque e derrotas, genocídio e escravidão, libertação das mulheres e movimento da classe trabalhadora, etc), e também de particularidades locais, geracionais, específicas de gênero e classe, que auxiliam (ou definem) as proximidades entre as pessoas, os reconhecimentos, as identificações. De modo também dialético, as “posições políticas, morais e econômicas mostram-se decididamente como historicamente influenciadas e como influenciadoras da compreensão histórica” (BORRIES, 2016b, p. 19). O componente histórico se manifesta como a substância que nutre e potencializa as relações e identificações interculturais:

A história deve nos mostrar como ‘nós’ nos tomamos o que ‘nós’ somos, como os ‘outros’ se tornaram o que ‘os outros’ são, como as delimitações entre ‘nós’

e ‘os outros’ surgiram e se modificaram e em que ‘os outros’ e ‘nós’ mesmo assim coincidem e são mutuamente dependentes. (BORRIES, 2016b, p. 29).

Neste mesmo sentido, no processo de identificação, cabe ainda ao conhecimento histórico desnaturalizar as estruturas e diferenças sociais, desconstruindo os “determinismos sociais, biológicos e raciais” que existem no cotidiano, superando as trivialidades das explicações circulares: “as coisas são porque elas sempre foram assim” (BORRIES, 2016a, p.175). Deste modo, a identidade histórica é uma forma particular de se identificar que tem por base uma “estrutura de explicações retrospectivas” e um entendimento processual da história.

E, por fim, ainda podemos apontar que, mesmo que o conhecimento histórico científico qualifique as afinidades e identificações no presente, estas identificações se dão em meio às relações sociais e culturais, portanto, carregadas de pretensões de poder e de conflitos, em contextos de interesses e dominações. Este é um entendimento de uma subjetividade que se forma em meio às tensas estruturas e contradições da vida prática, que precisam ser interpretadas constantemente nos processos de atribuições de sentido.

Acreditamos ter criado um entendimento provisório de alguns dos conceitos da teoria rüseniana. De modo sintético, destacamos: a relação entre ciência e conhecimento comum no ofício do historiador (e o destaque ao retorno e à presença deste conhecimento na sociedade como forma de orientação); o conceito de consciência histórica – e o seu contraponto, a consciência utópica –, como eixo central ao redor do qual orbitam os demais conceitos da teoria rüseniana; a maneira como Rüsen entende a expressão desta consciência histórica via as narrativas históricas; as formas variadas de recuperar o passado que implicam distintas formações identitárias; o modo como estas ideias expressas nas narrativas podem estar em relação com os dados da cultura histórica, sendo formadas de maneiras difusas, nos espaços da vida social; e o modo como diverge a identidade essencialista da identidade histórica como forma de orientação temporal e sentimento de pertencimento.

No próximo capítulo, apresentaremos uma breve discussão acerca do método de análise do projeto Jovens e a História (o software GNU PSPP), retomando as contribuições das principais publicações que já versaram sobre estes mesmos dados

e método, para, na sequência, realizarmos a nossa análise das questões selecionadas e refletirmos sobre a identificação dos jovens brasileiros de nossa amostra.

CAPÍTULO 3

O PROJETO JOVENS E A HISTÓRIA E A NOÇÃO DE PERTENCIMENTO LATINO-AMERICANO DE JOVENS BRASILEIROS

Tendo refletido sobre a concretude da integração, em seus aspectos políticos e econômicos, e sobre a ligação que existe (no âmbito teórico) entre o sentimento de pertencimento latino-americano e as ideias históricas dispostas na sociedade, o presente capítulo busca analisar os dados do projeto Jovens e a História, na intenção de identificar (ou não, ou em que proporção se verifica) este sentimento nos jovens de nossa amostra.

Num primeiro momento, realizaremos uma breve recuperação da história do projeto Jovens e a História no Brasil e uma reflexão sobre o método escolhido de coleta e sistematização dos dados – o Software GNU PSPP. Para tanto, retomaremos as principais publicações que já versaram sobre os mesmos dados do projeto, ao longo dos últimos dez anos, identificando os limites e possibilidades apontados por esta literatura quanto ao método específico de análise.

A seguir, realizaremos a nossa análise sobre as questões escolhidas, à luz das críticas e contribuições encontradas na literatura. Buscaremos também construir engates com as informações do primeiro capítulo – as quais foram apenas ilustrativas do contexto político e econômico em que se inscreveu a captura de nossos dados, mas que aqui podem nos auxiliar em nossa análise –, bem como também refletir sobre a teoria da história de Jörn Rüsen, que fundamentou a construção do projeto, e seus limites enquanto teoria de suporte para a análise dos mesmos dados. Ao final do capítulo, buscaremos traçar uma resposta provisória para a questão do pertencimento latino-americano do jovem brasileiro.

3.1 UMA BREVE ANÁLISE DA HISTÓRIA E DAS PUBLICAÇÕES DO PROJETO JOVENS E A HISTÓRIA

Até o presente momento, de acordo com as indicações do blog do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI)¹⁰⁰, administrado pelo professor Dr. Luis Fernando Cerri, coordenador do projeto Jovens e a História, podemos encontrar vinte e duas publicações em periódicos, quatro capítulos de livros, um trabalho dissertativo e doze publicações de comunicação oral em anais de eventos. Estas publicações se concentram, basicamente, no ano de 2010, no qual constam seis publicações em periódicos. De certa forma, elas refletem os próprios passos do projeto, de concepção piloto em 2007 (sendo concebido em 2006), até sua aplicação mais ampliada que compreendeu os anos de 2012 e 2013¹⁰¹.

Inicialmente, como nos aponta o texto emblemático e inaugural *Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia* (CERRI; AMEZOLA, 2007), o projeto estava apenas concentrado numa amostra brasileira e argentina, por isso seu nome original “jovens brasileiros e argentinos diante da história”. Com a ampliação do projeto, após a coleta de dados no Uruguai, a nomenclatura é sensivelmente alterada nas publicações para “Jovens diante da História” (CERRI; MOLAR, 2010; CERRI; AMEZOLA, 2010; FERREIRA; PACIEVITCH; CERRI, 2010; CERRI; COUDANNES, 2010). Ainda no ano de 2010, é possível perceber que um novo nome começa a ser identificado, como nos aponta o pedido de financiamento do projeto intitulado “Jovens e a História no MERCOSUL” ao CNPq¹⁰², e também a publicação *Los jóvenes y la historia en la perspectiva de profesores de Brasil, Argentina y Uruguay* (GONZÁLES, 2010), que, ao analisar também apenas os dados de Brasil, Argentina e Uruguai, já traz a definição “Los Jóvenes y la Historia” em seu resumo, embora ainda mantenha “Los jóvenes frente a la historia” no corpo do texto (GONZÁLES, 2010, p. 153). As mudanças nas

¹⁰⁰ “O GEDHI (Grupo de Estudos em Didática da História) é um grupo vinculado ao Departamento de História e constituído internamente ao Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG, destinado prioritariamente às atividades desse programa, mas também aberto aos interessados com (ou em) formação universitária em História ou áreas correlatas, envolvidos com o ensino e a pesquisa da disciplina nos três níveis da educação. Constitui, portanto, um espaço acadêmico de pesquisa, reflexão, discussão e proposição de assuntos referentes ao fenômeno social chamado de Ensino de História, Educação Histórica e Didática da História.” (BAROM; CRUVINEL; CERRI, 2011, p. 1). Site: <<http://gedhiblog.blogspot.com.br>>.

¹⁰¹ Sobre o período de coleta dos dados, convém citarmos um trecho do texto *Heróis nacionais segundo estudantes brasileiros: a longa influência do curto século XX*, do professor Luis Fernando Cerri: “Os questionários foram coletados entre agosto de 2012 e maio de 2013, e a coleta foi suspensa quando das jornadas de junho de 2013, diante da avaliação de que o novo contexto, para a juventude, mudava de forma significativa as opiniões e impressões em circulação, e a continuidade da coleta reuniria em uma mesma base dados que não são comparáveis, pois teriam sido produzidos em contextos históricos / cronológicos muito diferentes entre si”. (CERRI, 2015, p. 4).

¹⁰² <<http://gedhiblog.blogspot.com.br/p/jovens-e-historia-no-mercosul.html>>. Acesso em: 15/04/2015.

denominações se referem diretamente à expansão do projeto, tornado mais geral, abrangente, capaz de envolver uma amostragem cada vez mais sul-americana, em direção aos países que compõem o MERCOSUL. Além de Argentina e Uruguai, atualmente o projeto também conta com os dados de Chile e Paraguai.

A intenção internacional do projeto também pode ser visualizada, de modo um tanto incipiente, através dos periódicos escolhidos para as publicações, apresentações internacionais em eventos e pelos pesquisadores envolvidos. Podemos perceber que há uma intenção de divulgação das análises do projeto para além das fronteiras do território nacional. Dos vinte e nove trabalhos encontrados, seis se localizam em periódicos estrangeiros: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (Venezuela), *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (Espanha), *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (Espanha) e *Clio & Asociados* (Argentina). Este último publicou três artigos num mesmo volume em 2010. Os pesquisadores que já se debruçaram sobre esses dados são os brasileiros Luis Fernando Cerri (UEPG), Jonathan de Oliveira Molar (UEPG), Ângela Ribeiro Ferreira (UEPG), Caroline Pacievitch (UFRGS), Geni Rosa Duarte (UNIOESTE), Flávia Eloisa Caimi (UPF), Elaine Smyl (Mestrado/UEPG) e Letícia Mistura (iniciação científica UPF); os argentinos Gonzalo de Amézola (UNLP), Maria Garriga (UNLP), Mariela Coudannes Aguirre (UNL) María Paula González (UNGS-CONICET), Ernesto Bohoslavsky (UNGS-CONICET), Valeria Morras (UNLP-UNQ) e Viviana Pappier (UNLP), e o chileno Fabián González Calderón (UAHC).

No momento, o Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI – UEPG/PR) se encontra em processo de análise dos dados oriundos da coleta de 2012/2013, o que ainda pode gerar um novo fluxo de publicações. Além das outras demandas do grupo – pesquisas que versam sobre a formação dos professores, práticas de ensino formais e não formais e a aprendizagem da História a partir do conceito de consciência histórica –, o projeto Jovens e a História está contido no grupo GEDHI, o que, de certa forma, atribui ao grupo identidade no âmbito dos estudos interculturais, do ensino da história do tempo presente na América Latina e da relação das ideias dos jovens com o ensino da história¹⁰³. Externamente o projeto Jovens e a História vem recebendo a

¹⁰³ No Brasil, reconhecemos outras experiências que se aproximam às intenções do GEDHI, como os esforços do grupo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História (NIPEH/UFSC), grupo que se encerrou, mas deixou uma série de publicações; o projeto “A escola e os jovens no mundo contemporâneo” de Maria de Fátima Sabino Dias; o projeto “Peabiru: ensino de história e cultura contemporânea”, de Ernesta Zamboni; a experiência da disciplina de Estudos Latino-Americanos

denominação “Jovens e a História no Mercosul”, configurando-se em torno do projeto internacional Zorzal¹⁰⁴ (BOHOSLAVSKY; GONZÁLEZ, 2016).

Com base nos textos analisados, podemos encontrar no contexto europeu a origem de Jovens e a História, num projeto, que lhe serviu de base, intitulado “Youth and History”, apoiado pela rede European Standing Conference of History Teachers Associations (Euroclio), desenvolvido e coordenado pelos professores Magne Angvik e Bodo von Borries, no ano de 1994 (CERRI; AMEZOLA, 2007, p. 34). Este projeto se tornou uma das referências para a reestruturação da didática da história após os acontecimentos das ditaduras militares na América Latina, como exemplo de apreensão da consciência histórica via análise quantitativa e possibilidade metodológica para as pesquisas comparativas interculturais. Esta afirmação, com as devidas ressalvas ao tom generalizante, tem sua validade garantida, pois encontra eco em boa parte das preocupações que atualmente configuram a área da didática da história no Brasil (BAROM, 2014). Sob influência das contribuições do filósofo e historiador Jörn Rüsen, os conceitos de *consciência* e *cultura histórica* passaram a fundamentar de modo crescente as pesquisas que versam sobre o ensino de história, assim como a reformular a concepção de didática da história no interior dos espaços acadêmicos. Para além de uma preocupação com os métodos de ensino, ou com a arte de ensinar, esta seria uma preocupação com a natureza do pensamento histórico, sua relação com a sociedade como um todo e a consideração das ideias dos alunos em meio a uma cultura histórica. Assim seria uma concepção ampliada de didática, a qual leva em conta, no ato de ensinar e produzir conhecimento, a influência dos meios midiáticos, as relações políticas e culturais, as tradições e memórias coletivas presentes nas manifestações das ideias e dos quadros interpretativos dos alunos via narrativa histórica¹⁰⁵.

(ELA) da Escola de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina; as experiências do Laboratório de História (LAHIS/UNIFRA); o Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados (IELA/UFRGS); como também as publicações da Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPEHLAC).

¹⁰⁴ O projeto Zorzal (palavra da língua espanhola para “sabiduría”), propõe-se difundir material para a formação docente em História nos países do MERCOSUL. Pretende incidir na formação inicial e continuada dos professores bem como na prática docente no nível superior através da difusão de conteúdos e materiais da história latino-americana contemporânea. Conta oficialmente com 34 membros, de várias nacionalidades, sendo um projeto financiado pelo Programa de Apoio ao Setor Educativo da MERCOSUL (PASEM). Para saber mais: <<http://proyectozorzal.org>>.

¹⁰⁵ Essa preocupação com as ideias e representações dos jovens no contexto europeu, como também com os dados da cultura histórica, data do final da década de 1980, segundo assinala Borries (1993). Este foi um período em que uma geração – Klaus Bergmann, Jörn Rüsen, Bernd Schönemann e Hans-Jürgen Pandel – buscou na sociedade os fundamentos do pensamento histórico científico,

A recontextualização do projeto “Youth and History” para o cenário latino-americano ganha maior significância quando consideramos as semelhanças entre os dois contextos político/culturais: a década de 1990 na Europa e seu processo de integração política e cultural das nacionalidades em torno da União Europeia (UE); e a década de 2010 na América Latina, quando iniciam as primeiras práticas da União das Nações Sul-Americanas (UNASUL), fundada dentro dos históricos ideais de integração sul-americana, conjugando as duas maiores uniões aduaneiras regionais (Mercado Comum do Sul e a Comunidade Andina de Nações).

Cerri e Amezola (2007) assim justificam a escolha de “Youth and History” como referência:

En general, las preguntas elaboradas para el estudio europeo mantienen su validez e interés para la investigación que se plantea para nuestra región, aún después de diez años de obtenidos sus resultados. Esto se debe a que la falta de conocimientos sistemáticos sobre los resultados de la enseñanza de la Historia, las características de la conciencia histórica y la cultura política de los jóvenes se

numa retomada da relação entre o senso comum e a ciência, na intenção de recuperar a função de orientação do conhecimento histórico científico para a vida prática. Estes esforços, do qual participam Magne Angvik e Bodo von Borries com seu projeto, relocam o conceito de didática da história da área da Educação para a área da Ciência da História. De criação e recriação de conhecimentos, o conceito didática, *Unterrichtsmethoden* – como coleção de métodos – ou *Lehrkunst* – como arte de ensinar – tem sua definição ampliada no conceito *Geschichtsdidaktik* (CARDOSO, 2008, p. 157). De modo breve, podemos citar outros três projetos de destaque nas últimas décadas que foram referência no Brasil. Primeiro, o projeto francês de Marc Ferro “Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero” – um projeto que buscou analisar comparativamente as narrativas de manuais didáticos de Estados Unidos, Austrália, China, Polônia e Espanha, inter-relacionando narrativas, construções de identidades e fortalecimentos de estruturas ideológicas de dominação. Ferro nos indica a necessidade de atentarmos ao fato de os conteúdos didáticos escolares estarem vinculados à visão e interpretação histórica dos grupos sociais que dominam o poder político (LUGO, 2008, p. 50). Um segundo projeto que destacamos é o projeto inglês “Conceitos de História e abordagens de Ensino” (CHATA), organizado por Rosalyn Ashby, Peter Lee e Alaric Dickinson, no ano de 1996. O projeto buscou capturar dados da consciência histórica de 320 alunos de 3º, 6º, 7º e 9º anos, a partir de respostas a questionários e entrevistas, a fim de se desenvolver um estudo sobre a relação desses jovens com a temporalidade, rumo ao desenvolvimento do conceito de *evidência histórica*. Um rico material que possibilitou um conjunto de análises e conclusões que foram publicadas em vários livros, capítulos e artigos (SILVA, 2012, p. 217). O terceiro projeto de grande porte é o projeto português “Consciência histórica – teorias e práticas” (HICON) coordenado pela professora Isabel Barca em 2003. Da mesma forma, utilizando-se do conceito *rüseniano* de consciência histórica, fazendo ponte com as contribuições de Peter Lee (*conceitos substantivos, conceitos de segunda ordem, literacia histórica*), o projeto buscou comparar países de língua portuguesa, a partir das narrativas históricas apresentadas por alunos do 10º ano de escolaridade (BARCA, 2012, p.41). De modo menos conhecido, mas de significativa e atual importância na Europa, deixamos também indicado o projeto “A favor da Consciência histórica” (*Fuer Geschichtsbewusstsein*) coordenado por Waltraud Schreiber, que conta com a colaboração de Wolfgang Hasberg, Andreas Körber, Michael Erber, Sibylla Leutner-Ramme, Bodo von Borries, Reinhard Krammer, Franz Melichar, Irmgard Plattner, Sylvia Mebus, Barbara Dmytrasz, Barbara Jedliczka, Friedrich Öhl, Guido Havenith, Janos Flodung, Alexandra Binnenkade, Peter Gautschi, Oliver Näpel, Manfred Seidenfuss, ver em: <<http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/FUER.html>>. Acesso em: 18/01/2017.

mantiene para nosotros como un problema. (CERRI; AMEZOLA, 2007, p. 39).

Desse modo, o contexto político/cultural europeu impôs desafios à didática da história, que são visualizados no conjunto das indagações do projeto. A natureza destas indagações, somadas à particularidade de ser um estudo referencial quantitativo, é o que busca recuperar Cerri para o caso latino-americano. De um modo geral, “Youth and History” buscou dar respostas sobre a qualidade, as características e os resultados do ensino de História como orientação para a vida prática num contexto ímpar de integração das nacionalidades. Foi um estudo sobre a consciência histórica de jovens de 15 anos e suas atitudes políticas, por meio da aplicação de um questionário fechado que versou sobre conteúdos específicos, métodos e concepções de história e cidadania¹⁰⁶.

Quando transposto ao contexto latino, houve uma preocupação em adaptar parte deste questionário, não o aplicando na íntegra em seu molde europeu, como nos indica o texto *Politização e consciência histórica em jovens brasileiros, argentinos e uruguaios* (DUARTE; CERRI, 2012, p. 233). Algumas questões foram suprimidas, outras acrescentadas e algumas modificadas.

Podemos sintetizar o projeto Jovens e a História, em especial suas adaptações, conteúdos e dados sobre sua aplicação, nos tópicos abaixo.

- Compõe-se de dois questionários, um aplicado aos estudantes de 15 anos e outro aos seus respectivos professores. Do projeto “Youth and History”, aproveitou-se a formulação das questões com base na escala Likert¹⁰⁷.
- Com base na coleta de dados de 2012/2013, os questionários foram aplicados em quatro países (Brasil, Argentina, Uruguai e Chile), vinte e seis cidades, o que totalizou 3913 questionários de alunos e 267 de professores. Foram

¹⁰⁶ Nas palavras de Cerri e Amezola (2007, p. 32): “¿Qué piensan los jóvenes argentinos y brasileños sobre la Historia, la identidad nacional y la política? ¿Cómo se posicionan y actúan políticamente? ¿Cómo se les presenta la enseñanza de la Historia (contenidos, metodologías, concepciones teóricas)? ¿De qué manera esa enseñanza puede responder mejor a las demandas de una educación de calidad?”.

¹⁰⁷ “Escala Likert (cinco níveis variando de péssimo a ótimo, discordo totalmente a concordo totalmente e assim por diante), a partir da qual se atribui valores numéricos a cada resposta (de -2 para a resposta mais negativa, passando por zero para as respostas neutras e 2 para a resposta mais positiva), sendo que o tratamento é a produção de médias que permitem ver a concordância média com cada afirmação, e a definição de desvio padrão, que permite conhecer a média da variação das respostas” (CERRI; COUDANNES, 2011, p. 127). Método desenvolvido por Rensis Likert (1903 – 1981), professor de sociologia, psicologia e diretor do Instituto de Pesquisas Sociais de Michigan. A escala Likert foi apresentada à comunidade científica na publicação “A Technique for the Measurement of Attitudes” (VIERIA; DALMORO, 2008).

selecionadas escolas públicas de periferia, rurais, centrais e de excelência, e particulares alternativas, confessionais e laicas. Atualmente, acrescentam-se também os dados recém-coletados do Paraguai.

- O questionário dos alunos foi composto de 43 questões, aplicado durante a duração de duas aulas, ao mesmo tempo em que o professor respondeu ao seu questionário. O questionário dos professores, com 21 questões, embora muitas sejam próximas às dos alunos, abriu margem para uma série de outros pontos relacionados à identificação do perfil, contexto e comunidade escolar, relação ensino-aprendizagem, objetivos que atribuem ao ensino da História e a relação que estabelecem entre passado, presente e futuro.
- Com relação ao contexto sul-americano, foram inseridas questões sobre os acontecimentos das ditaduras militares, o papel das mulheres na sociedade e as representações culturais dos heróis nacionais (canônicos e subversivos).
- Com relação às temáticas das outras questões, podemos apontar: o significado e o objetivo da história; formas da história no cotidiano; confiabilidade nos dados da cultura histórica; metodologia do ensino da história; interesse e participação na política; relação e influência do passado sobre o presente e do presente sobre o futuro; interesse por temáticas da história e relação com a vida prática (história do cotidiano, cultura indígena, colonização, imigração, formação das nações, independência, ditaduras militares, meio ambiente, Idade Média, Revolução Industrial, Nazismo); teleologia da história; projeção de futuro para a coletividade e para a individualidade; desigualdade social; formas de utilização do passado como referência ao presente; a construção da história; conceituação de nação e democracia; temas polêmicos da atualidade (homossexualidade, conflitos religiosos, meio ambiente, distribuição de terras, intervenção do Estado na economia); integração cultural, política e comercial da América Latina; funções e utilização da internet em casa e em ambiente escolar; dados socioculturais do aluno (religião, ocupação profissional da maior renda familiar, disponibilidade de livros em casa, grau de escolaridade dos pais).

Esse é um questionário amplo que permite uma grande possibilidade de comparações e cruzamentos internos, e que, de certa forma, é uma caracterização

inédita do jovem estudante latino-americano, a partir de sua relação com a temporalidade.

Contudo, mesmo tendo uma abrangência vasta nas temáticas que envolvem a História, apresenta algumas limitações em sua estruturação. Primeiro, ao adaptar o projeto ao contexto latino-americano, há uma opção pela abordagem sociocultural, o que deixou pendente o detalhamento das condições socioeconômicas dos entrevistados. Não há uma solicitação explícita da renda familiar, dos bens materiais, condições de moradia, número de pessoas por residência e infraestrutura básica (luz, água, esgoto). Mesmo que não consideremos a prevalência total da condição econômica sobre o pensamento histórico dos jovens, temos de assumir que alguma interferência ela tem. Além do mais, uma quantificação numérica da renda familiar, quando convertida, levando-se em conta o custo de vida, poderia permitir uma melhor comparação entre as nacionalidades envolvidas, além de trazer novos dados que interessariam à comunidade acadêmica de um modo geral. Contudo, essa opção de recorte é compreensível – somente no âmbito prático – diante da densidade e extensão que o questionário acabou tendo¹⁰⁸. Segundo, não há uma relação direta no questionário entre o pensamento histórico dos jovens e o consumo próprio da cultura jovem¹⁰⁹. Entendendo que o pensamento histórico se faz no contato com a cultura histórica e que parte desta cultura, cujo passado se manifesta, são os produtos da indústria cultural, seria pertinente um melhor detalhamento do consumo que esse jovem apresenta no seu cotidiano. E terceiro, ao relocar o projeto do contexto europeu, da década de 1990, para o contexto latino-americano, década de 2010, o questionário não avançou na consideração da tecnologia virtual como possibilidade real de influência identitária. O mundo da informação, posterior ao advento da socialização da internet – com as devidas ressalvas, uma vez que ela não é gratuita no contexto latino-americano –, vem ressignificando as relações sociais, as influências sobre o consumo, ampliando e fazendo interagir os contextos múltiplos de culturas históricas,

¹⁰⁸ Apesar da solicitação de a renda familiar não ser explícita no questionário do Projeto, em algumas alternativas encontramos elementos que indiretamente apontam nesta direção, como o tipo de escola, escolaridade dos pais, quantidade de livros em casa e profissão do membro da família com maior renda.

¹⁰⁹ Vale fazer, aqui, uma aproximação aos apontamentos de Hobsbawm sobre juventude como fenômeno internacional, grupo social com poder de compra e inserido numa sociedade de consumo, o "adolescente como ator consciente de si mesmo, cada vez mais reconhecido, entusiasticamente, pelos fabricantes de bens de consumo" (HOBBSAWN, 1995, p. 318).

atribuindo novos significados à relação dentro x fora, nacional x internacional, centro x periferia, num processo novo de reconceitualização de espaço e tempo.

Estas questões não foram levantadas nas publicações analisadas, mas elas concordam em apontar que os resultados obtidos através da abordagem quantitativa – uma metodologia com metas e objetivos próprios –, podem vir a ser complementados em futuras pesquisas de metodologia qualitativa¹¹⁰. Mas isto não diminui ou desmerece o estudo estritamente quantitativo do projeto Jovens e a História, pois pode-se considerá-lo uma possibilidade de “captura do instantâneo” das decisões políticas dos jovens no tocante a alguns temas do presente, do cotidiano, no cruzamento entre consciência e cultura (DUARTE; CERRI, 2012, p. 232).

A decisão, o ato de se posicionar politicamente, escolher uma explicação e atribuir valor/intensidade às afirmativas, parece ser a forma encontrada pelo projeto para capturar o funcionamento da consciência histórica dos jovens. Diante de uma dada situação-problema, que remete ao entendimento dos acontecimentos do presente, o jovem recuperaria dados da memória, assim como suas expectativas de futuro para avaliar as opções dadas pelo questionário e se posicionar. Aposta-se, então, no elemento decisório, no ato de escolher e se posicionar, como forma encontrada para mobilizar e manifestar a consciência histórica; e na opção escolhida, melhor avaliada, encontra-se o tipo de recuperação do passado como orientação ao presente. Por isso, utiliza-se a expressão “instantâneo”, que não permite criar generalizações explicativas, mas sim diagnosticar o posicionamento dos jovens frente a temas, num dado momento, sob determinadas condições.

Outro apontamento ainda pode ser realizado sobre esta abordagem. Estaríamos lidando com uma compreensão de ciência que tem como premissa a apreensão da realidade através das narrativas, das explicações dos sujeitos. O projeto Jovens e a História não tem a pretensão de explicar como se fabricam as ideias no interior da sociedade, sua materialidade. Mas antes, toma a sociedade como palco de múltiplos discursos sobre a história, sobre o passado, sendo a modalidade científica um discurso a mais nesse conjunto, em relação complementar com o conhecimento do senso comum. E os jovens, em meio a um processo formativo de múltiplas

¹¹⁰ Dentre os trabalhos analisados, a dissertação intitulada *Visto, logo existo: uma investigação sobre identidades de estudantes no ambiente virtual*, de Elaine Smyl, buscou estabelecer esta relação entre a abordagem quantitativa e a qualitativa. Publicada em 2014, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, os dados sobre internet e tecnologia do projeto Jovens e a História foram relacionados à entrevistas de alunos em ambiente escolar.

direções, intenções e modalidades, recuperariam informações da cultura como forma de orientação em suas tomadas de decisões. No ambiente escolar, na condição de respondentes ao questionário, apresentariam os dados da cultura interpretados por seus próprios quadros de entendimento. Assim, como resultado, teríamos parte da realidade, os dados da cultura, interpretados pelos sujeitos ao agir, ao se identificar. Numa visão ampla, este é um diagnóstico de parte da cultura latina, que comporta em si uma pluralidade de microcosmos culturais, que se relacionam num processo mútuo de tradução constante. O projeto colabora nesta fotografia que faz das múltiplas culturas históricas, em meio das quais emergem os pensamentos dos jovens sobre democracia, nacionalidade, estado, meio ambiente, etc.

Desta forma, Magne Angvik e Bodo von Borries e sua equipe, ou Luis Fernando Cerri – que reformulou o projeto com a participação do grupo GEDHI e parceiros –, interpretaram a realidade, à luz de suas teorias, e propuseram às questões, como alternativas, desde expressões literais do senso comum, até afirmações que refletem as preocupações mais contemporâneas da teoria multicultural. Essas alternativas vão do respeito ao próximo à intolerância, da coletividade à individualidade, da participação política ao isolamento, da solidariedade à indiferença e do nacionalismo ufanista ao projeto de integração para além ou com as nacionalidades. Neste sentido, podemos sugerir que Jovens e a História, assim como o “Youth and History”, tem uma significativa importância ao dar visibilidade às relações cotidianas que estão imersas nas relações políticas de integração nacional. Visualiza o micro no interior do macro, o indivíduo em sociedade.

Esta articulação idealizada pelo projeto, entre sujeito e estrutura, o que desmonta a bipolarização existente a partir de uma proposição horizontal – a estrutura pelo sujeito –, justifica-se, teoricamente, a partir dos conceitos de *consciência histórica*, *cultura política* e *cultura histórica* que fundamentam tanto o projeto, como as interpretações que vêm sendo feitas de seus dados.

Com *consciência histórica*, recuperou-se a definição de Rüsen (já citada anteriormente), complementada na breve descrição de Magne Angvik e Bodo von Borries: “el grado de conciencia de la relación entre el pasado, el presente y el futuro” (ANGVIK; BORRIES, 1997. p. 403).

Desse modo, na interpretação que faz o texto *El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay* (CERRI, AMEZOLA,

2010, p. 7), a *consciência histórica* deve ser entendida como conjunto de estruturas e processos mentais típicos do pensamento humano, de qualquer ser humano, necessários para a vida cotidiana, independentes do contexto. Assim, o que se espera captar através do questionário são os indícios dessa estrutura, o funcionamento destes processos em cada jovem, o modo como recuperam o passado no entendimento do presente.

Considera-se, então, uma estrutura interna ao sujeito que mobiliza os dados da memória, oriundos da experiência, para interpretar a realidade. Estes dados provêm da cultura, do passado presente no presente e que aqui se relaciona internamente com o conceito de *cultura política*. No primeiro texto publicado (CERRI; AMEZOLA, 2007, p. 47), apoiando-se nas contribuições de Fábio López de la Roche, o conceito de *cultura política* é apresentado como vantajoso aos estudos interculturais por possibilitar uma estruturalidade, uma forma sistêmica de analisar os

[padrões] de actitudes individuales y de orientación con respecto a la política para los miembros de un sistema político. Es el aspecto subjetivo que subyace en la acción política y le otorga significados. Tales orientaciones individuales incluyen diversos componentes: a) orientaciones cognitivas, conocimiento preciso —o no— de los objetos políticos y de las creencias; b) orientaciones afectivas, sentimientos de apego, compromisos, rechazos y otros similares respecto de los objetos políticos, y c) orientaciones evaluativas, juicios y opiniones sobre los aspectos políticos que, por lo general, suponen la aplicación de determinados criterios de evaluación a los objetos y acontecimientos políticos. (ALMOND; POWELL, 1972, p. 50 apud: ROCHE, 2001, p. 38).

Já no ano de 2010, no texto *Jovens diante da História: o nacional e o internacional na América Latina*, de Luis Fernando Cerri e Jonathan de Oliveira Molar, essa conceituação vem complementada com as contribuições de José Álvaro Moisés:

a generalização de um conjunto de valores, orientações e atitudes políticas entre os diferentes segmentos em que se divide o mercado político e resulta tanto dos processos de socialização, como da experiência política concreta dos membros da comunidade política” (MOISÉS, 1992, p. 7 apud: CERRI; MOLAR, 2010, p. 162).

E ainda no mesmo ano, um engate é feito entre o passado presente no presente e os possíveis padrões de orientação política – atitudes individuais que dizem respeito ao sistema político, à vida pública, ao exercício da cidadania – , através da inserção do conceito de *cultura histórica* (CERRI; MOLAR, 2010, p. 162), também baseado nas contribuições de Jörn Rüsen, como complementação ao conceito de *cultura política*. Por *cultura histórica*, se entende o campo das “imagens históricas” que estão

presentes no cotidiano das pessoas (RÜSEN, 1994, p. 2), ao passado presente no presente como forma de orientação.

Começa a haver uma articulação explícita entre os “padrões de construção das decisões que afetam a coletividade” (DUARTE; CERRI, 2012, p. 237) e a presença do passado como orientação da vida prática e das decisões políticas. Neste sentido, há uma citação emblemática do professor Dr. Marcello Baquero que, em certa medida, justifica esta aproximação entre os conceitos:

Tais pesquisas constataram que o legado histórico tem uma influência fundamental na compreensão das razões que levaram ao surgimento e manutenção de uma cultura política fragmentada e silenciosa no Brasil. Como consequência, estabeleceu-se a importância de reconhecer as singularidades de sua cultura com vistas a buscar respostas eficientes aos seus problemas. (BAQUERO, 2003, p. 91 apud: FERREIRA; PACIEVITCH; CERRI, 2010, p. 4).

Desse modo, há uma *cultura histórica*, estruturada em discursos, memórias e objetos, na qual o passado se mantém vivo e atuante como referência para os comportamentos políticos dos jovens no presente, e que colabora na manutenção de padrões de comportamentos dos indivíduos. Ou ainda, nas palavras do professor Luis Fernando Cerri, num texto mais recente (*Heróis nacionais segundo estudantes brasileiros: a longa influência do curto século XX*) a *cultura histórica* seria um “conjunto organizado de referenciais imagéticos, ideias, valores, conhecimentos e atitudes que são a expressão visível e viva da consciência histórica” (CERRI, 2015, p. 1).

Pela consideração do sujeito, de seu quadro próprio de interpretação da realidade, dos dados da *cultura histórica* e da *cultura política*, é que podemos entender que o projeto Jovens e a História não cai na supervalorização nem do micro, nem do macro, evitando determinismos, numa relação não radicalizada em polaridades.

Exatamente pela consideração da *cultura histórica* é que as conclusões dos pesquisadores não se apresentam como atemporais e generalizantes. São sempre marcadas pelo tempo e pelo espaço, não abrindo margem para generalizações. Esta informação é significativa na medida em que nos sugere a possibilidade de a cultura histórica não ser unívoca ou homogênea, estando sujeita a contra-hegemonias, permitindo a existência de nichos de consciência histórica ou consciências históricas desviantes num mesmo local. De antemão, se o passado colabora no entendimento do presente, é considerável a negação de uma generalidade entre culturas diferentes, com passados diferentes. Além do mais, pelas dificuldades inerentes ao processo de

aplicação dos questionários, uma vez que não foi uma aplicação uniforme – nos mesmos tipos de escolas em todas as cidades, ou na mesma proporção de cidades em todos os países –, dadas as condições materiais de aplicação, fica, então, demarcado aqui o alcance das conclusões que se enunciam.

De modo breve, a partir de nossa amostragem de publicações, e já tendo apontado a multiplicidade de temáticas que compõem o questionário do projeto, podemos identificar as seguintes abordagens que começam a se manifestar:

- A didática da história e o ensino da História: publicações que tecem discussões teórico-filosóficas sobre o ensino da história, a partir de uma visão ampla de didática que considera a sociedade como um todo no processo de formação do pensamento histórico dos jovens. São textos que buscam explicar o projeto, sua história, seus conceitos.
- Relação entre consciência histórica e cultura histórica: publicações que tomam os dados do projeto como manifestações da consciência histórica dos jovens, como expressão da cultura histórica. Este processo vem ocorrendo de duas formas: de modo indutivo, os dados da consciência vêm permitindo apontamentos sobre a cultura; e de modo dedutivo, ou seja, as hipóteses dos pesquisadores, que trazem consigo conhecimentos sobre a cultura, incidem sobre os dados dos jovens na intenção de complementá-los ou atribuir-lhes sentido (descrito por Duarte e Cerri (2012, p. 238) como “método quantitativo descritivo”)¹¹¹.
- Relação entre identidade, cultura política e consciência histórica: abordagem que busca analisar as atitudes políticas de jovens e

¹¹¹ Como observamos diversas publicações para realizar a presente tese, percebemos ser este um método que pode conduzir a um contraponto extremado à tradição positivista e sua supervalorização dos dados e fatos, como ocorreu especificamente em um dos trabalhos (GARRIGA; PAPPIER; MORRAS, 2010). Em algumas passagens do texto, da ansiedade de se desvincular do modelo duro de ciência, o texto migrou para uma grande valorização da subjetividade – as ideias, teorias e conclusões dos pesquisadores pareciam estar prontas *a priori* e os dados e médias do Projeto foram utilizados como forma de ilustração. O grande desafio parece ser o encontro do equilíbrio entre tomar os dados como expressões da realidade e a subjetividade do pesquisador em atribuir explicações, conjecturas, hipóteses. Uma outra definição do método é encontrada no texto *Los jóvenes y la historia desde la perspectiva de profesores de Brasil, Argentina y Uruguay*, da professora Maria Paula Gonzáles: “La intención es articular los datos obtenidos con las interpretaciones que provisoriamente damos a los mismos no con afán de generalización sino con vocación de presentar indicios de una investigación en curso”. (GONZÁLES, 2010, p.01). Dadas as inúmeras hipóteses que resultaram destas publicações, talvez fosse o caso do Grupo GEDHI e parceiros retornar a este histórico de hipóteses já lançadas e iniciar uma nova rodada de pesquisas na intenção de complexificar e aprofundar estes conhecimentos.

professores, suas decisões com relação ao presente e ao futuro, no sentido de captar o modo como se localizam em meio a uma coletividade, suas identificações de grupo, posicionamentos frente à sociedade, suas decisões influenciadas pela temporalidade ou pela opção política partidária.

- Relação entre o ensino da história, a memória coletiva e a história do tempo presente: publicações que buscam problematizar a inserção do passado recente no ambiente escolar, tomando este espaço como palco conflitivo de múltiplas memórias. Versam sobre: a seleção oficial de conteúdos e o conceito de laicidade; a falta de tempo no ano letivo para a história recente e o preparo na formação dos professores; a relação entre a localização geográfica da escola e temáticas da história recente; a relação entre a memória coletiva e os posicionamentos políticos.
- Aproximação entre cultura/consciência histórica e o campo das Representações Sociais: pesquisas que buscam analisar elementos da cultura histórica a partir da teoria do núcleo central e periférico de Jean Claude Abric, do campo das representações sociais. Para isto, os pesquisadores vêm iniciando um processo de inserção do software EVOC 2000 no estudo das ideias históricas (análise de ordem e frequência em respostas discursivas).

Esta divisão é instrumental, com finalidade apenas analítica, pois reconhecemos que alguns trabalhos intercalaram estas possibilidades, em maior ou menor grau.

A partir destas abordagens, podemos identificar alguns temas já desenvolvidos.

- a) A partir dos dados de alunos: identidade, nação e Mercosul; valorização e utilização da História para a cidadania; o individualismo e a coletividade; o conhecimento histórico escolar e o sujeito na História; estimativas de passado e futuro; construções de identidade nacional e memória coletiva; relação entre moda, internet e identidade.
- b) A partir dos dados de professores: posicionamentos partidários e religiosos e o ensino da história; docência e as condições estruturais; valorização e utilização da história para a cidadania; ensino de história e a consideração do passado recente; a percepção dos professores sobre o aprendizado dos alunos.

Além desse esboço de (micro)campos, a análise cronológica destes trabalhos nos permite acompanhar a evolução que vem ocorrendo nos processos de interpretações desses dados. Assim, um trabalho vai, de certa forma, aprofundando e corrigindo o anterior, consolidando ensinamentos, verdades provisórias. Estas contribuições/ensinamentos podem ser aqui sintetizadas:

- 1) “As escolhas dos alunos podem ser lidas como uma série de aparentes contradições” (CERRI; MOLAR, 2010, p. 169). Exemplificando, quando a questão do questionário era direcionada a um país em geral, ocorriam tendências pacifistas por parte dos jovens, porém, quando a questão problematizava o país de origem do jovem, houve uma tendência individualista que sugeriu a “defesa a todo custo”.
- 2) “Deve-se questionar até que ponto a opinião dos jovens é fundamentada no conhecimento da História dos países vizinhos” (CERRI; MOLAR, 2010, p. 170). Esta afirmação nos sugere considerar a deficiência de conhecimento histórico escolar no processo de análise e julgamento das questões que envolvem os países latino-americanos. É um alerta à didática da história, em especial, ao ensino escolar da história dos demais países da América Latina.
- 3) “As afirmações são condicionadas ao universo investigado e não têm a pretensão de representatividade estatística para os países incluídos” (CERRI; AMEZOLA, 2010, p. 9). Esta declaração já foi apontada em nossa análise anterior, apenas a retomamos aqui, no intuito de localizar essa preocupação no interior das publicações. Pois, mesmo não sendo uma preocupação comum na área de humanas, uma abordagem quantitativa pode produzir conclusões que “iluminem mais amplamente” os temas que integram a agenda dos problemas que compõem a área.
- 4) “Uma relação é possível entre os resultados do projeto e a eficácia dos “Aparatos Ideológicos do Estado”, no reforço da hegemonia, na versão althusseriana, como também entre os discursos ideológicos que compõem e estão presentes na sociedade” (FERREIRA; PACIEVITCH; CERRI, 2010, p. 9). Os autores chamam a atenção para o fato de que, para além das interpretações individuais dos sujeitos, existe uma sociedade que está organizada de tal forma que há uma relação entre os conjuntos de ideias,

suas condições de produção e sua disseminação institucional e materializada na sociedade. Neste momento, os autores abrem margem para o fato de as ideologias presentes na sociedade terem alguma influência sobre os dados do projeto.

- 5) “Na maioria dos casos, a predominância de uma resposta neutra, pode ser um indício de carência de saber histórico” (MOLAR; CERRI, 2014, p. 72). Antes de afirmar uma característica sobre a cultura histórica do jovem – o fato de ele manter-se neutro e não apresentar respostas com maior grau de assentimento ou negação –, convém considerar que a neutralidade pode ser indício de deficiência de saber histórico. Diante de uma tomada de decisão que envolve o ‘outro’, sendo ele desconhecido pelos dados da memória, existe a possibilidade de os jovens optarem pela tendência neutra¹¹².
- 6) “É importante mencionar que os dados somente nos ensinam que decisões tomam os entrevistados frente às opções do questionário” (PACIEVITCH, 2014, p. 9). As conclusões do projeto estão intimamente ligadas às possibilidades que o questionário oferece. Não houve espaço para a proposição, por parte do entrevistado (aluno ou professor), para sugerir outra forma de comportamento, de ação, de interpretação da realidade. Assim, em última instância, aposta-se na abrangência das possibilidades vislumbradas pelos formuladores do questionário.
- 7) “Para escapar do diagnóstico do senso comum é preciso cruzar os dados, fazer outras perguntas” (PACIEVITCH, 2014, p. 11). Em alguns momentos as conclusões do projeto parecem óbvias ou já previstas pelo conhecimento do senso comum. Nestes casos, sugere-se que os pesquisadores ampliem a gama de cruzamentos que as questões do projeto permitem e complexifiquem o entendimento do fenômeno.

Finalizando nossa breve análise das publicações, indicamos aqui quatro apontamentos conclusivos: 1º) muito embora a aplicação do questionário tenha permitido a distinção entre tipos de escolas, poucos trabalhos já consideraram este

¹¹² No estudo estatístico, esse fenômeno corresponde a distribuição normal, princípio pelo qual a maior parte das respostas tende a se concentrar na posição média, e porções progressivamente menores tendem a ficar nos valores abaixo e acima da média.

fato de modo explícito nas análises de seus dados; 2º) ainda não se iniciaram substancialmente distinções entre os dados tendo por base o conhecimento geográfico, o que permitiria aproximações e distinções internas entre os países (escolas de grandes capitais comparadas às de interior; ou as litorâneas com as de fronteiras, etc)¹¹³; 3º) dado o montante de publicações, o momento requer um balanço acerca do método, reflexões sobre limites e possibilidades na utilização de softwares – a exemplo de SPSS, GNU PSPP e EVOC 2000 – nos estudos quantitativos que versem sobre o pensamento histórico; 4º) dada a opção de análise dos dados a partir do “método quantitativo descritivo”, analisando quase que exclusivamente as “médias gerais”, as pesquisas tenderam substancialmente para um subjetivismo analítico, o que diminuiu a consideração (e possibilidade de manipulação) dos dados ofertados pelo software.

Ao avançarmos no presente capítulo de nossa tese, manteremos estes quatro apontamentos como fios condutores em nossas análises, buscando lançar alguma contribuição a este debate maior que vem ocorrendo a partir dos dados do projeto Jovens e a História.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS DO PROJETO JOVENS E A HISTÓRIA

3.2.1 Amostra, descrição das variáveis e formas de análises

Dando continuidade às discussões anteriores, iremos analisar os dados do projeto Jovens e a História, na intenção de capturar elementos que, de certa forma, caracterizem o sentimento de pertencimento – ou não – dos jovens brasileiros à América Latina.

Assim, da totalidade dos questionários coletados pelo projeto nos cinco países, nossa amostra se refere especificamente aos dados dos jovens brasileiros: uma quantia de 2420 questionários distribuídos em vinte e duas cidades (ver tabela 6)¹¹⁴.

¹¹³ Destaque ao texto *Esquerda ou direita? Professores, opção política e didática da história*, de Caroline Pacievitch (2015), que considerou o critério geográfico na busca por municípios mais à direita, ou à esquerda, de acordo com as opções de votos declaradas pelos professores.

¹¹⁴ A amostra brasileira se refere a 2420 questionários. Em alguns momentos de nossa análise nos referimos a outros valores aproximados, sugerindo ser a totalidade da amostra. Isso se deve aos erros de preenchimento, por parte dos jovens, e a alguns problemas de leitura, por parte do software. Assim, indicamos aqui que a amostra pode variar sensivelmente de uma questão para outra ou de uma alternativa para outra.

Em virtude das dificuldades inerentes ao processo de aplicação, e das próprias características do desenho da amostra, como mencionado na literatura, estamos cientes de que analisaremos fragmentos da realidade, pequenas amostras irregulares, o que não nos permite realizar generalizações para todo o universo de jovens brasileiros nessa faixa etária. A relação entre as cidades e os números de questionários aplicados pode ser observada na tabela abaixo.

Tabela 4: Distribuição dos questionários por cidade

Região Norte:
• Araguaína, TO (53); • Parintins, AM (87);
Região Nordeste:
• Aracaju, SE (116); • Teixeira de Freitas, BA (42);
Região Centro-Oeste:
• Cáceres, MT (151), Cuiabá, MT (135), Rondonópolis, MT (163); • Dourados, MS (106), Três Lagoas, MS (69); • Iporá, GO (61); • Brasília, DF (98);
Região Sudeste:
• Itararé, SP (128), São José dos Campos, SP (142); • Belo Horizonte, MG (93), Ituiutaba, MG (136), Uberlândia, MG (150);
Região Sul:
• Curitiba, PR (139), Ponta Grossa, PR (133), Curiúva, PR (26); • Florianópolis, SC (142); • Passo Fundo, RS (95), Porto Alegre, RS (155);

Fonte: O Autor (2016).

Das 43 questões do instrumento (ver Anexo 3) – que foram aplicadas aos jovens na forma impressa e depois armazenadas virtualmente para análise via software específico¹¹⁵ –, selecionamos seis que se relacionam direta ou indiretamente a nosso objeto de pesquisa. As temáticas desenvolvidas por estas questões podem ser distribuídas nos seguintes tópicos: a) o interesse dos jovens por culturas de países

¹¹⁵ O software utilizado para a análise dos dados é o GNU PSPP, versão 0.7.8. Em seu site oficial, temos a seguinte definição: “O PSPP é um software para análises estatísticas sobre matrizes de dados. Seu uso permite gerar relatórios tabulados, normalmente utilizados na realização de análises descritivas e inferências a respeito de correlações entre variáveis. Ele é capaz de fazer análises descritivas, testes T, regressão linear e testes não paramétricos. Sua base foi desenhada para realizar estas análises o mais rápido possível, independente do número de entradas. Além disso, ele é um substituto gratuito para o SPSS e se assemelha muito a este, com algumas poucas exceções”, disponível em: <<http://pspp.verkn.com.br/>>. Acesso em: 06/09/2016.

distantes; b) o interesse dos jovens pela história de países da América Latina; c) a importância que os jovens atribuem a temas como origem étnica e solidariedade; d) as ideias dos jovens sobre nação e soberania nacional; e) a importância que os jovens atribuem a temas relacionados à integração da América do Sul; e f) os posicionamentos dos jovens sobre a integração econômica e a unificação da América do Sul.

Na intenção de ampliar a discussão que vem sendo desenvolvida pelas pesquisas anteriores, escolhemos interpretar os dados do projeto a partir de três variáveis: localização geográfica, aspectos socioeconômicos e tipos de cidades.

Variável “Localização geográfica”

Para a variável “localização geográfica”, as cidades do projeto foram divididas em três grandes regiões: fronteira, central e litoral. Aglutinamos estas cidades conforme suas proximidades geográficas com a fronteira brasileira, em relação aos países da América do Sul (duas cidades), e com o litoral atlântico (quatro cidades). Entendemos que estas duas regiões construíram relações variadas com o estrangeiro ao longo da história. Definimos como “centro” as cidades localizadas na região mediana do Brasil, mais ou menos equidistante da fronteira e do litoral. De nossa amostra, selecionamos sete cidades aleatoriamente (ver Figura 6).

Esta variável encontra significância nas contribuições de historiadores que estudam as relações culturais nas fronteiras e que vêm apontando estas espacialidades como locais de culturas fluidas e próprias, de processos de transculturação e hibridismos (CANCLINI, 1998), de relações estreitas com a história local, com as memórias subterrâneas e com as narrativas e relatos dos povos migrantes. São culturas, signos, valores e tradições que na maioria das vezes transcendem os limites das fronteiras oficiais e se relacionam de maneira complexa com as memórias e histórias oficiais dos Estados¹¹⁶. Sobre o conceito de fronteira,

existen definiciones estrechas (la línea) y amplias (la región de interacción transfronteriza entre los estados nación, las culturas, etc.) así mismo en la mayoría de las ocasiones se emplea este concepto para establecer límites políticos entre estados, como a las secuencias o discontinuidades existentes entre etnias grupos humanos, género, la cultura u otros rubros que son

¹¹⁶ A este respeito indicamos os textos *Identidades de fronteiras: escrituras híbridas*, de Maria Nazareth Soares de Fonseca (2000); *Aculturación e identidad del hombre latinoamericano: una aproximación paremiológica*, de Gonzalo Soto Posada (2000); *Hacia un análisis conceptual de la Identidad Fronteriza*, de Ricardo Ramirez Suárez (1999); e *Fronteras e identidad en el olvido latino-americano*, de Verónica Reyes (2007).

relevantes para distingui-los entre si, pero que al mismo tiempo determina una categoría en su conjunto. Así es como podemos explicar lo polémico del concepto, dado que en el mismo se encuentra la definición y a diferenciación del otro, lo real lo imaginario, lo in / out, lo legal e ilegal, lo perteneciente y lo ajeno, lo propio y lo extraño, estas observaciones las podemos encontrar principalmente cuando hablamos de *fronteras políticas, estatales, étnicas y culturales* (...) Hoy la controversia no resulta al afirmar que las fronteras estatales son las establecidas entre uno y otro Estado, el debate se inicia cuando se pretende analizar *como* es que se han impuesto esos límites o bordes, el conflicto se acentúan cuando se entremezclan las *fronteras étnicas*, si entre los estados se establecen fronteras como límites territoriales celosamente defendidos, entre las etnias se tratan de fronteras interactivas (BARÓN, 2007, p.5, grifos do autor)

Neste sentido, para além de uma definição geopolítica que restringe o conceito de fronteira a uma “extremidade do território de um Estado” (GABAGLIA, 1916, p. 6 apud SPRANDEL, 2005, p.167), convém entendermos esta espacialidade representada no conceito como o local de encontro entre dois universos, que acentua a dicotomia entre o “nós” e o “eles”, ao mesmo tempo em que é marcado pela permeabilidade (MENDONÇA, 2005, p.117). Nas palavras de Rocha (2003, p. 96), um lugar “onde se encontram culturas diferentes, sociedades diferentes, economias diferentes, populações diferentes, enfim, onde ocorrem mudanças quantitativas e qualitativas nas vidas das populações envolvidas como grupos sociais, classes e etnias”. Reconhecendo a particularidade deste espaço, Reichel (2003, p. 281) aponta a ampliação dos enfoques culturais e sociais nos estudos sobre fronteiras, o que denota o reconhecimento cada vez maior das particularidades destes locais como áreas de contato e intercâmbio para os indivíduos que ali habitam e são cotidianamente influenciados por esta relação. Aproximando fronteira e identidade nacional, podemos ainda acrescentar que

pelas fronteiras também passam os sentidos de nacionalidade e de Estado-nação, já que aquelas são um artefato de delimitação e afirmação da construção destes. Nossa nacionalidade é definida pelo local onde nascemos e há um limite que define a qual país pertencemos. Há um sentimento “nacional” que é compartilhado por aqueles que também nasceram naquele lugar. Pensando no Brasil, o território do Estado-nação é delimitado pelas fronteiras e, de norte a sul, há o compartilhamento da nacionalidade brasileira. Assim sendo, a fronteira serve para o reconhecimento e definição de identidades. (ENNINGER, 2013, p. 3).

Dada a pertinência destes apontamentos, convém descrevermos de modo breve as duas cidades de nossa amostra que compõem a região de fronteira: Cáceres/MT e Dourados/MS.

A primeira, localizada na mesorregião Centro-Sul do estado e na microrregião do Alto Pantanal, dentro da Amazônia Legal, com uma população aproximada de 87

mil habitantes (segundo os dados do IBGE para 2010), faz fronteira com a Bolívia¹¹⁷. A cidade surgiu no século XVIII, a partir da fundação da Vila-Maria do Paraguai (depois elevada à categoria de cidade, em 1860, com o nome de São Luiz de Cáceres), desenvolvendo-se a partir da exploração do gado, da borracha, da ipecacuanha e da navegação fluvial. Uma das causas de sua fundação foi a necessidade de defesa e de incremento da fronteira sudoeste de Mato Grosso. Atualmente possui uma das zonas de processamento de exportação (áreas de livre comércio destinadas à instalação de empresas industriais voltadas à produção de bens cujos produtos são comercializados exclusivamente no mercado externo) mais importantes do país. Apesar de estar numa região fronteiriça, segundo os dados do censo IBGE-2010, constam apenas, aproximadamente, 500 estrangeiros residentes no local. Não há uma demarcação de terra indígena nas proximidades da cidade, mas convém indicar que o estado do Mato do Grosso contém 5% da população indígena total do país, algo em torno de 43 mil (segundo o mesmo censo).

A segunda cidade de nossa amostra que compõe a região de fronteira, Dourados, está localizada no sul do Estado de Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste, próxima ao divisor de águas das bacias dos rios Paraná e Paraguai (a Serra de Maracaju)¹¹⁸. Foi fundada em 1935, com desenvolvimento lento até a segunda

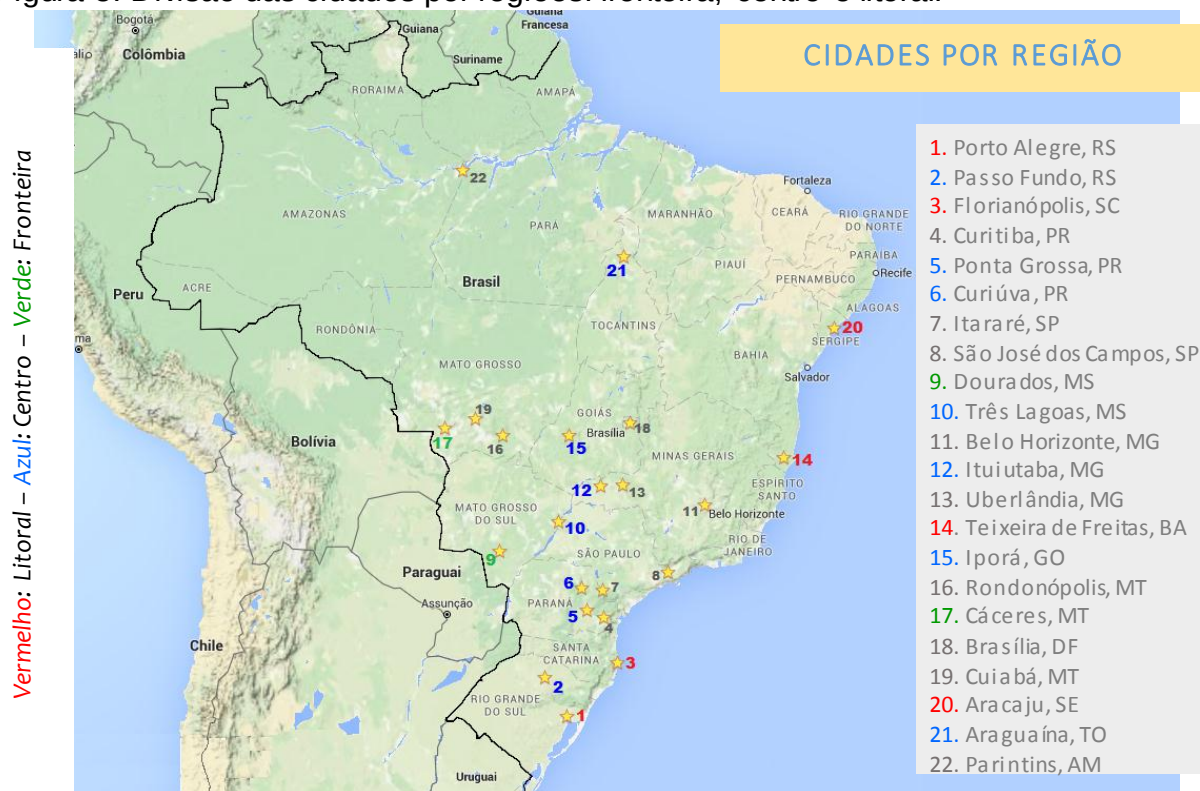
¹¹⁷ Dados extraídos do portal oficial da prefeitura de Cáceres e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.caceres.mt.gov.br>> e <http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 31/01/2017.

¹¹⁸ Dados Dados extraídos do portal oficial da prefeitura de Dourados e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <www.dourados.ms.gov.br> e <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/terrasindigenas/>>. Acesso em: 31/01/2017. Quanto às demais cidades desta variável – região central (Araguaína/TO, Iporá/GO, Ituiutaba/MG, Três Lagoas/MS, Curiúva/PR, Ponta Grossa/PR e Passo Fundo/RS) e região litorânea (Porto Alegre/RS, Florianópolis/SC, Teixeira de Freitas/BA e Aracaju/SE) –, não convém descrevermos cada uma delas por apresentarem características muito distintas. A região central – que assim definimos por ser equidistante entre fronteira e litoral –, por exemplo, abarca características diversas, tanto no âmbito histórico (períodos de ocupação que ocorreram ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX), econômico (formas de economia que vão da agropecuária, comércio, indústria e turismo), populacional (número de habitantes que variam de 300 mil a 14 mil habitantes), como territorial (dimensões que vão de 10.206.949 km² a 576.263 km²). Na região litorânea – que assim definimos por exercer uma relação historicamente variada com o atlântico, com comércio marítimo, imigrações e um atual fluxo de pessoas que movimentam o setor turístico da economia –, de igual modo, as cidades apresentam características muito distintas, a exemplo do contraste populacional entre Porto Alegre (1,4 milhão de habitantes) e Teixeira de Freitas (159 mil), ou do contraste entre a extensão territorial de Teixeira de Freitas (1165.622 km²) e a de Aracaju (181.857 km²). São cidades distintas que remetem a histórias de mais de dois séculos, como o caso de Porto Alegre e Florianópolis, ou muito recentes, como Teixeira de Freitas, fundada em 1985. Porto Alegre e Florianópolis, com seus grandes fluxos de imigrantes alemães e italianos, mantêm significativas atividades industriais e de agroexportação, enquanto que Teixeira de Freitas remonta a uma história de comunidades negras e a uma recente indústria madeireira. Já Aracaju se caracteriza por seus grandes polos comerciais recentes e um turismo intenso. Na perspectiva da cultura histórica, desbravar as relação histórico-culturais de cada uma destas cidades escapa ao escopo da presente tese, pois solicitaria

metade do século XX, por causa das deficiências de meios de transporte e vias de comunicação com outras cidades e estados, o que lhe atribui um passado recente com certo isolamento. Contudo, dado o desenvolvimento da agropecuária e do comércio, a cidade teve um crescimento populacional de mais 1200% em 70 anos, passando de aproximadamente 15 mil habitantes, em 1940, para mais de 200 mil em 2010 (sendo a mais populosa do interior do Mato Grosso do Sul). Por ser um polo regional de serviços voltado ao agronegócio, recebe o título de Portal do MERCOSUL, dada a significativa relação com o Paraguai. Segundo o censo de 2010, possui uma população de em torno de 7 mil indígenas, em área demarcada e próxima à cidade (etnias Bororo, Gavião Parkatejê, Guarani Kaiowá, Guarani Mbya, Guarani Nhandeva, Guarani, Kadiwéu, Terena).

Assim, para a variável “localização geográfica”, colocando lado a lado fronteira, centro e litoral – o que nos permitirá, talvez, identificar ou não particularidades –, temos a seguinte distribuição das cidades:

Figura 5: Divisão das cidades por regiões: fronteira, centro e litoral.



Fonte: o Autor (2016).

uma visão micro[-histórica] e detalhada de cada uma destas localidades. Apenas indicamos que a média resultante destas regiões não expressam uma homogeneidade cultural ou de elementos históricos e econômicos. Mas isto não significa que não podemos encontrar informações significativas ao entender e aproximar estas cidades em regiões.

Variável “Aspectos socioeconômicos”

Quanto à variável “aspectos socioeconômicos”, escolhemos relacionar a condição econômica das famílias dos jovens ao tipo de escola que frequentam. No período de coleta dos questionários coube aos aplicadores – na maioria das vezes, professores universitários – identificar escolas com características próximas aos seguintes perfis: pública de excelência, pública central, pública rural, pública de periferia, privada laica empresarial, privada laica comunitária/alternativa, privada confessional (ver Anexo 4). Para a presente variável, isolamos as cidades que conseguiram coletar ao mesmo tempo os dados de escolas “pública de periferia” e “privada laica empresarial”. Neste caso, a amostra se reduziu a doze cidades: Curitiba, PR; Florianópolis, SC; Dourados, MS; Itararé, SP; Passo Fundo, RS; Porto Alegre, RS; Belo Horizonte, MG; Cáceres, MT; Cuiabá, MT; Rondonópolis, MT; Ituiutaba, MG; Uberlândia, MG.

Esta variável encontra respaldo nas contribuições de pesquisadores que refletem sobre a importância dos produtos da indústria cultural no reforço e na recriação da cultura histórica, o que nos permite inferir – como premissa – que as condições econômicas dos sujeitos podem estabelecer acessos variados aos produtos da cultura e, conseqüentemente, às ideias históricas. Como mencionamos anteriormente, para Ronaldo Cardoso Alves, em seu texto *Das causas e consequências na aprendizagem histórica: um estudo a respeito da significância histórica*, o Estado e os interesses do mercado impõem modelos, padrões, e reforçam dados da cultura através de seus interesses comerciais (2014, p. 172). Já para Hobsbawm, no texto *Revolução Cultural*, de *A Era dos Extremos*, a partir da segunda metade do século XX no ocidente, a juventude passou a ser entendida como um grupo social com poder de compra e inserido numa sociedade de consumo: o “adolescente como ator consciente de si mesmo, cada vez mais reconhecido, entusiasticamente, pelos fabricantes de bens de consumo” (HOBBSAWM, 1995, p.318). Esta relação entre jovens e produtos da cultura é complexa por possibilitar duas situações: a) o acesso mais amplo aos produtos da cultura pode vir a colaborar na ampliação das noções de tempo e espaço dos jovens, ao mesmo tempo em que qualifica as suas

ideias históricas¹¹⁹; b) em consonância com o conceito de formação compensatória – enunciado no capítulo anterior - , em muitos dos casos os produtos da indústria cultural podem também inserir ou reforçar erros históricos, omitir ou acentuar ideologias, desconstruir uma ideia de processo e acentuar um entendimento estático da história, o que geraria uma orientação deficitária aos jovens. Sobre este último ponto, podemos ilustrar com o texto *A câmera como Bunker*, de Pedro Spinola Pereira Caldas (2005), que realiza uma detalhada crítica aos sentidos anacrônicos presentes na narrativa fílmica de *A Queda: os últimos dias de Hitler* (2004), de Oliver Hirschbiegel. Segundo o autor, o problema central e de orientação que o filme traz diz respeito à forma como explica o holocausto, recuperando modelos de explicação e argumentos que remetem à década de 1940, em muito já superados e desconstruídos na atual cultura histórica alemã¹²⁰. Desse modo, ao mesmo tempo em que o acesso mais amplo permite novas experiências com fatos, documentos, lugares e produtos da cultura, pode também possibilitar um aumento no contato dos jovens com os produtos que se utilizam das informações e ideias históricas como ferramenta, mas que não se comprometem, necessariamente, com as narrativas historiográficas.

Variável “Tipos de Cidades”

Quanto à variável “tipos de cidades”, os dados foram divididos em cinco grupos tomando como critério a relação que estabelece a cidade com a localidade, a regionalidade e a nacionalidade. Organizaremos as vinte e duas cidades de nossa amostra conforme a divisão estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que mapeia o número de relações que a cidade estabelece de bens e serviço segundo sua extensão territorial e número de habitantes. Esta divisão hierarquiza a rede urbana brasileira, demonstrando as relações de interdependência entre as cidades, que se manifestam através de fluxos migratórios, de produtos, de

¹¹⁹ Outra característica, que ainda pode ser posta neste momento e que se relaciona à condição econômica dos jovens, diz respeito às experiências individuais que podem decorrer das viagens turísticas familiares ou escolares que promovem contatos com patrimônios históricos, objetos, cidades turísticas e narrativas provenientes de museus.

¹²⁰ “Ao negar a mortalidade de Hitler, ao demonizar os generais e ao transformar os civis alemães em pessoas indefesas, a moldura criada por *A Queda* é o símbolo que reforça o retrocesso na elaboração da cultura e consciência históricas da Alemanha, e, claro, do ocidente europeu, o que faz da ponderação teórica acerca de suas premissas e consequências uma tarefa constante” (CALDAS, 2005, p.16).

ideias e de culturas, no âmbito local, regional, nacional e internacional¹²¹. Assim, para a presente variável, teremos os seguintes grupos: metrópoles, capitais regionais, capitais sub-regionais, centros de zonas e centros locais (ver Tabela 7).

¹²¹ Convém citarmos na íntegra a definição do IBGE para as cinco regiões: “**1. Metrópoles** – são os 12 principais centros urbanos do País, que caracterizam-se por seu grande porte e por fortes relacionamentos entre si, além de, em geral, possuírem extensa área de influência direta. O conjunto foi dividido em três subníveis, segundo a extensão territorial e a intensidade destas relações: a. Grande metrópole nacional – São Paulo, o maior conjunto urbano do País, com 19,5 milhões de habitantes, em 2007, e alocado no primeiro nível da gestão territorial; b. Metrópole nacional – Rio de Janeiro e Brasília, com população de 11,8 milhões e 3,2 milhões em 2007, respectivamente, também estão no primeiro nível da gestão territorial. Juntamente com São Paulo, constituem foco para centros localizados em todo o País; e c. Metrópole – Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Curitiba, Goiânia e Porto Alegre, com população variando de 1,6 (Manaus) a 5,1 milhões (Belo Horizonte), constituem o segundo nível da gestão territorial. Note-se que Manaus e Goiânia, embora estejam no terceiro nível da gestão territorial, têm porte e projeção nacional que lhes garantem a inclusão neste conjunto. **2. Capital regional** – integram este nível 70 centros que, como as metrópoles, também se relacionam com o estrato superior da rede urbana. Com capacidade de gestão no nível imediatamente inferior ao das metrópoles, têm área de influência de âmbito regional, sendo referidas como destino, para um conjunto de atividades, por grande número de municípios. Como o anterior, este nível também tem três subdivisões. O primeiro grupo inclui as capitais estaduais não classificadas no nível metropolitano e Campinas. O segundo e o terceiro, além da diferenciação de porte, têm padrão de localização regionalizado, com o segundo mais presente no Centro-Sul, e o terceiro nas demais regiões do País. Os grupos das Capitais regionais são os seguintes: a. Capital regional A – constituído por 11 cidades, com medianas de 955 mil habitantes e 487 relacionamentos; b. Capital regional B – constituído por 20 cidades, com medianas de 435 mil habitantes e 406 relacionamentos; e c. Capital regional C – constituído por 39 cidades com medianas de 250 mil habitantes e 162 relacionamentos. **3. Centro sub-regional** – integram este nível 169 centros com atividades de gestão menos complexas, predominantemente entre os níveis 4 e 5 da gestão territorial; têm área de atuação mais reduzida, e seus relacionamentos com centros externos à sua própria rede dão-se, em geral, apenas com as três metrópoles nacionais. Com presença mais adensada nas áreas de maior ocupação do Nordeste e do Centro-Sul, e mais esparsa nos espaços menos densamente povoados das Regiões Norte e Centro-Oeste, estão também subdivididos em grupos, a saber: a. Centro sub-regional A – constituído por 85 cidades, com medianas de 95 mil habitantes e 112 relacionamentos; e b. Centro sub-regional B – constituído por 79 cidades, com medianas de 71 mil habitantes e 71 relacionamentos. **4. Centro de zona** – nível formado por 556 cidades de menor porte e com atuação restrita à sua área imediata; exercem funções de gestão elementares. Subdivide-se em: a. Centro de zona A – 192 cidades, com medianas de 45 mil habitantes e 49 relacionamentos. Predominam os níveis 5 e 6 da gestão territorial (94 e 72 cidades, respectivamente), com nove cidades no quarto nível e 16 não classificadas como centros de gestão; e b. Centro de zona B – 364 cidades, com medianas de 23 mil habitantes e 16 relacionamentos. A maior parte, 235, não havia sido classificada como centro de gestão territorial, e outras 107 estavam no último nível daquela classificação. **5. Centro local** – as demais 4 473 cidades cuja centralidade e atuação não extrapolam os limites do seu município, servindo apenas aos seus habitantes, têm população predominantemente inferior a 10 mil habitantes (mediana de 8 133 habitantes)”. Esta divisão resulta de estudos comparativos que ocorreram em 1966, 1978, 1993 e atualizados em 2007 pelo IBGE. “Na atualização realizada em 2007, objeto desta publicação, buscou-se definir a hierarquia dos centros urbanos e delimitar as regiões de influência a eles associadas a partir dos aspectos de gestão federal e empresarial e da dotação de equipamentos e serviços, de modo a identificar os pontos do território a partir dos quais são emitidas decisões e é exercido o comando em uma rede de cidades. Para tal, foram utilizados dados de pesquisa específica e, secundariamente, dados de outros levantamentos também efetuados pelo IBGE, bem como registros provenientes de órgãos públicos e de empresas privadas”. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/PZEE/_arquivos/regic_28.pdf>. Acesso em: 07/09/2016.

Em certa medida, esta organização das cidades a partir de suas relações colabora na consideração da globalização como um fenômeno não totalizante, mas que incide de forma variada num mesmo país, região ou cidade. Neste sentido, a partir desta malha urbana sugerida pelo IBGE, podemos inferir quais as cidades com maior potencialidade de relações com o estrangeiro, com os produtos e as ideias, numa graduação que varia do provincianismo ao cosmopolitismo.

Tabela 5: Variável “Tipos de Cidades”: Relação hierárquica dos níveis e subníveis da Rede Urbana Brasileira – IBGE (2007)

Rede Urbana Brasileira – IBGE (2007)		
Níveis – Subníveis – Cidades		
<i>Metrópoles</i>	✓ Grande metrópole nacional	
	✓ Metrópole nacional	Brasília, DF
	✓ Metrópole	Belo Horizonte, MG Curitiba, PR Porto Alegre, RS
<i>Capitais Regionais</i>	✓ Capital regional A	Aracaju, SE Florianópolis, SC
	✓ Capital regional B	Passo Fundo, RS Uberlândia, MG
	✓ Capital regional C	Araguaína, TO Dourados, MS Ponta Grossa, PR São José dos Campos, SP
<i>Centros Sub-regionais</i>	✓ Centro sub-regional A	Cáceres, MT Rondonópolis, MT Teixeira de Freitas, BA
	✓ Centro sub-regional B	Cuiabá, MT Ituiutaba, MG Parintins, AM
<i>Centros de zona</i>	✓ Centro de zona A	Iporá, GO Três Lagoas, MS
	✓ Centro de zona B	Itararé, SP
<i>Centros locais</i>		Curiúva, PR

Fonte: O Autor (2016).

Apontamos novamente o mapa do Brasil, abaixo, desta vez com as cidades classificadas conforme a malha urbana indicada pelo IBGE.

Figura 6: Cidades segundo divisão urbana do IBGE – 2007



Fonte: O Autor (2016).

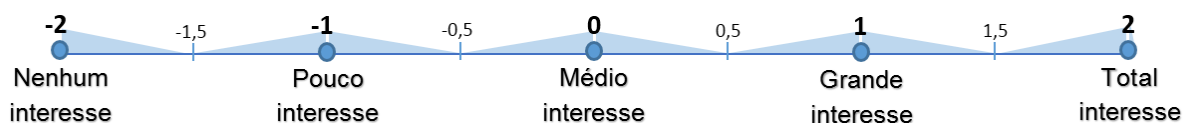
Segundo esta classificação, os cinco tipos decorrem do mapeamento das relações que as cidades brasileiras estabelecem entre si e com o exterior. Por ora, não utilizaremos este critério desta forma, pois as cidades de nossa amostra não compõem a malha urbana em sua complexidade, tal como ilustra o Instituto. Como nossa amostra é apenas um pequeno recorte de vinte e duas cidades brasileiras, somente algumas das relações desta malha urbana podem ser identificadas (ver Anexo 5). Assim, utilizaremos a tipologia do IBGE no sentido de identificar as cidades conforme sua potencialidade de estabelecer relações e receber pessoas, produtos,

bens e serviços. Deste modo, reconhecemos que estaremos aproximando cidades de mesmos níveis e subníveis, mas que não necessariamente participam da mesma malha urbana de relações.

Quanto à forma de análise, tomaremos os dados do software de duas maneiras: enquanto médias gerais (nacionais¹²² e locais) e enquanto dados de frequência (em alguns momentos convertidos em porcentagem).

Com relação à primeira opção, o software gera uma média para cada alternativa, questão inteira ou cruzamento de questões. Esta média resulta da somatória e divisão das assinalações dos jovens que avaliaram cada alternativa segundo a graduação/valorização da Escala Likert: nenhum interesse (-2), pouco interesse (-1), médio interesse (0), grande interesse (1), interesse total (2).

Figura 7: Graduação/valorização da Escala Likert



Fonte: O Autor (2016).

Como podemos observar, entre as grandezas numéricas existem zonas intermediárias de proximidades, uma distância de 0,5 para mais e 0,5 para menos. Assim, para fins analíticos, podemos entender que o valor “nenhum interesse” vai de -2 até -1,6; o valor “pouco interesse” vai de -1,5 até -0,4; e assim sucessivamente. Assim, exemplificando, uma média de 0,7 manifesta tendência de “grande interesse”, enquanto que uma média de -0,2 ou 0,2, manifesta tendência de “médio interesse”. É necessário esclarecer que lidamos com médias como uma transformação da escala Likert, em que as respostas são nominais, para uma escala em que as respostas são convertidas em uma escala numérica, a partir da qual as médias são feitas. A vantagem é utilizar a média exatamente em sua definição estatística, como uma das medidas de tendência central das respostas de um dado grupo. A desvantagem é a

¹²² Para a escrita da tese, entendemos como média nacional a média que decorre da totalidade de nossa amostra: as vinte e duas cidades analisadas, 2420 questionários.

perda de detalhes, na composição da média. Por exemplo, uma média zero resulta tanto de cinco respostas “-2” e cinco respostas “2” quanto de dez respostas “0”, mas no primeiro caso estamos lidando com uma polarização, e no segundo com um consenso. A partir de nossa revisão da literatura, julgamos ser perigoso o apoio unicamente nestas médias (em virtude do possível excesso de subjetivismo contido no ato de interpretar e lançar hipóteses). Assim, ainda nos apoiando no software, como segunda forma de análise, recorreremos ao número de assinalações (frequência), por questões e alternativas, conforme a variável desejada, o que nos permite trabalhar com os próprios números ou com conversões em porcentagens. Segue um exemplo abaixo.

Tabela 6: Software GNU PSPP – exemplo de frequência

Qual seu interesse pelos seguintes temas da História?					
17e.Culturas de países distantes					
Cidades por zona		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Região litorânea	Nenhum	9	3,0	3,1	3,1
	Pouco	30	10,1	10,5	13,6
	Médio	98	33,0	34,1	47,7
	Grande interesse	85	28,6	29,6	77,4
	Interesse total	65	21,9	22,6	100,0
	Total	287	96,6	100,0	
	Não responderam	5	1,7		
	Erros	5	1,7		
	Total	10	3,4		
	Total	297	100,0		

Fonte: Projeto Jovens e a História – Software GNU PSPP.

Ao longo do texto, na maioria das vezes, esta informação estará subentendida, pois recorreremos a estas tabelas de frequência apenas quando for necessário ilustrar alguma interpretação específica.

Com esta visualização da frequência, que nos permite analisar isoladamente as graduações “nenhum”, “pouco”, “médio”, “grande” e “total interesse”, também criaremos duas graduações sintéticas: baixo interesse (que resultará da somatória “nenhum” mais “pouco interesse”) e alto interesse (que resultará da somatória “grande” e “total interesse”). Utilizaremos esta organização quando julgarmos necessário refletir desconsiderando as médias “neutras” (“médio interesse”) e, assim,

interpretarmos a partir dos binômios interesse x desinteresse, alta importância x baixa importância.

3.2.2 Um breve perfil dos jovens da amostra: aspectos econômicos e culturais¹²³

Observando a totalidade de nossa amostra de jovens brasileiros, encontramos mais jovens do sexo feminino do que masculino, respectivamente, 52,64% (1274 jovens) e 46,6% (1127 jovens)¹²⁴, o que diverge sensivelmente dos dados do IBGE-2010, que apontaram a prevalência do sexo masculino para o recorte de idade de 15 a 19 anos¹²⁵.

Com relação à distribuição de idade, a amostra se divide significativamente entre a idade de 15 anos (1355 jovens) e 16 anos (1018 jovens). Este foi o recorte previamente selecionado pelo projeto Jovens e a História. Fora deste recorte de idade, encontramos também uma parcela pequena de jovens de quatorze, dezessete, dezoito e dezenove anos de idade, algo aproximado a 2% da amostra total brasileira.

Quando verificamos os tipos de escolas a que pertencem estes jovens, podemos apontar que a maioria deles é de escola pública (61,8% - 1495 jovens), com prevalência do tipo “pública de excelência” e “pública de periferia”. Do restante, 38,3% dos jovens estudam em escolas privadas, com especial destaque à do tipo “privada confessional”¹²⁶. Como complemento, podemos ainda apontar que 25,9% do total possui pai ou mãe com nível superior e trabalhando na área, 19,8% com pais diretores de empresas e 10,6% com pai ou mãe trabalhando no comércio e mercados. Profissões autônomas, operador de máquinas, motoristas, agricultor, operário na indústria, trabalhador na construção, escritório, serviço militar, policial e profissão de nível médio/técnico somam 43,7% da amostra. Com relação ao grau de estudo, 55% das mães estudaram até o ensino médio, índice que sobe para 59,9% no referido aos

¹²³ As questões utilizadas para compor instrumentalmente o perfil da amostra foram as questões de nº 3, 4, 7, 9, 10, 11, 13a e 13b do questionário do projeto Jovens e a História. Neste momento de nosso texto, não pretendemos realizar uma análise detalhada destes dados e questões.

¹²⁴ O software indica um número de dezenove questionários que foram entregues em branco esta questão.

¹²⁵ Segundo os dados do IBGE, “Distribuição da população por sexo, segundo os grupos de idade”, no ano de 2010 a população brasileira apresentou 4,5% (8.558.868) de jovens do sexo masculino e 4,4% (8.441.348) de jovens do sexo feminino para o recorte de 15 a 19 anos de idade. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=12>>. Acesso em: 14/11/2016.

¹²⁶ Seguem os resultados na íntegra, da maior amostra para a menor: pública de excelência (25,8% - 625 jovens), privada confessional (17,3% - 418 jovens), pública de periferia (14,5% - 350 jovens), privada laica empresarial (13,6% - 328 jovens), pública central (13,3% - 321 jovens), pública rural (8,2% - 199 jovens) e privada laica comunitária (7,4% - 179 jovens).

pais. Com relação à formação em ensino superior, a parcela de pais e mães nesta condição fica aproximadamente em 30%.

Como descrito anteriormente (ver tabela 6 - Distribuição dos questionários por cidade), estes jovens estão distribuídos ao longo das cinco regiões do território nacional, substancialmente nas regiões Centro-Oeste (32,35% - 783 jovens), Sul (28,51% - 690 jovens) e Sudeste (26,82% - 649 jovens). A parcela que corresponde às regiões Nordeste e Norte é um pouco menor, respectivamente, 158 e 140 jovens, somando aproximadamente, 12% da amostra geral.

Quanto à religiosidade, mais da metade destes jovens indicaram pertencer a religião católica (55,4% - 1319 jovens), seguida da indicação de pertencimento à religião evangélica (22,2% - 528 jovens). As religiões judaica, islâmica e a opção “outra” totalizam 9,4% da amostra (223 jovens).

No referido à relação com a cultura, a maior parte dos jovens gosta da presença da história em filmes (1,24 – a partir da escala Likert), em museus/lugares históricos (0,98) e documentários na televisão (0,59). Isso denota uma possível aproximação entre estes jovens e estes produtos da cultura, como também certo interesse/agrado por visitas a museus e lugares que remetam à história. Quanto ao menor agrado, indicaram a presença da história em romances históricos (0,19) e em livros escolares (-0,23). Por mais que gostem da presença da história em filmes, indicaram confiar “mais ou menos” nesta representação específica (0,05), e menos ainda na presença da história em romances históricos (-0,31) e novelas e minisséries (-0,43). Assim, dentro do recorte da amostra, o gosto não se traduz em confiança. Os jovens indicaram maior confiança em museus e lugares históricos (1,25), discursos de professores (0,93), documentos e vestígios (0,85), documentários na televisão (0,63) e livros escolares (0,52). Com estes dados podemos inicialmente apontar: a) o contato destes jovens com a representação midiática (filmes, novelas, documentários, séries); b) um possível baixo contato com os romances históricos; c) um gosto e ao mesmo tempo confiança em museus e lugares históricos (seria este um desejo em conhecer ou um gosto/confiança que resulta de um acúmulo de experiências? O questionário não nos permite responder); d) uma relação complexa com o ensino escolar, visto que gostam “mais ou menos” da história presente na fala dos professores e, ao mesmo tempo, confiam nesta fala, assim como manifestaram não gostar da história presente

nos livros didáticos e, ao mesmo tempo, indicaram confiança neste tipo específico de instrumento.

E, por fim, quanto à dimensão política dos jovens, indicaram desinteresse pela política (-0,44), um indicativo um tanto expressivo, da ordem de 46,5% (que assinalaram “nenhum” ou “pequeno interesse pela política”). A parcela que corresponde ao médio interesse foi de 31,5%, e a que manifestou interesse (os que assinalaram “grande” ou “muito grande interesse”) é de 22% (515 jovens). Ainda, uma parcela significativa do total, algo aproximado a 70%, também indicou nunca ter participado ou “participado pouco” da política (a questão sugeria em seu enunciado: “grêmio estudantil, campanhas políticas, ambientais, partidos políticos, associação de moradores, movimentos sociais, etc”).

Estas características compõem, em certa medida, um perfil inicial dos jovens de nossa amostra, a partir dos próprios dados do questionário do projeto Jovens e a História.

Tendo feito os esclarecimentos quanto a amostra, variáveis, formas de análise e perfis dos jovens, podemos partir para a interpretação das questões selecionadas.

3.2.3 Médias gerais e primeiras impressões

Podemos iniciar a nossa análise lançando um olhar sobre o todo, na intenção de criarmos um perfil instrumental acerca da questão do pertencimento latino-americano do jovem brasileiro.

Toda tentativa de atribuir um perfil a uma amostra grande possui limitações, dadas as generalizações. Contudo, isso nos permite criar um arquétipo que pode ser refletido como modelo e, posteriormente, questionado, caso necessário.

Na imagem abaixo, listamos as principais alternativas das seis questões que escolhemos analisar do questionário do projeto Jovens e a História (17, 18, 25, 36, 40, 41). Estão organizadas a partir de suas respectivas médias gerais, resultantes da totalidade da amostra brasileira.

Figura 8: Segundo perfil dos jovens da amostra: as médias gerais das questões 17, 18, 25, 36 e 40



Fonte: O Autor (2017) ¹²⁷.

Primeiramente, a partir destas médias, convém apontarmos que o sentimento de pertencimento se manifesta de maneira mais complexa do que a rápida constatação de presença ou ausência. Os dados não apontam para uma essência latina, desejo que ainda permanece em muitos dos estudos recentes que versam sobre o assunto, demonstrando se tratar mais de uma “comunidade imaginária” – de modo aproximado a Benedict Anderson (2008) –, implicando relações políticas e de poder, do que, por exemplo, a rigidez cultural de Samuel Huntington (1997) em sua divisão sólida das civilizações. Assim, os dados indicaram que não nos convém refletir sobre o pertencimento dos jovens de nossa amostra como vinculado a uma “área cultural” (localização geográfica que articula de maneira sólida cultura e identidade, com limites e fronteiras rígidas¹²⁸), mas sim como resultado de um conjunto de ideias, configurando uma coletividade imaginada (que organiza memórias, mas não está livre de contradições).

¹²⁷ A Imagem do homem andando foi extraída do site <<https://www.colourbox.com/preview/8887548-phases-of-step-movements-man-in-walking-sequence-for-game-animation-on-white.jpg>>. Acesso em: 08/02/2016.

¹²⁸ Referimo-nos à divisão das civilizações de Huntington (1997, p. 26): civilização sínica, nipônica, hindu, budista, islâmica, ocidental, latino-americana, ortodoxa e subsaariana.

Podemos interpretar os dados da imagem acima como a presença de um certo patriotismo que precede, em alguns pontos, e coexiste, em outros, com o entendimento e a aceitação dos jovens com relação aos processos de integração na região. Aparentemente, uma significativa importância foi atribuída ao próprio país e, ao mesmo tempo, houve uma recusa considerável a modelos de integração que signifiquem a diminuição da soberania nacional (ONU e Mercosul). Tem-se – podemos inferir a partir da aproximação dos dados – uma manifestação possível de um desejo de que o país seja protegido nacionalmente, de tal forma que as garantias sociais e individuais (paz, liberdade e bem estar) não sejam ameaçadas por organismos internacionais. Talvez os jovens estejam relacionando a imagem do estrangeiro a alguma ideia de perigo e ameaça política à autonomia do Estado brasileiro.

Contudo, este sentimento nacionalista pode ser bastante relativizado, pois ele não se traduziu substancialmente no interesse dos jovens pela história do país, do desenvolvimento das nações, da democracia, ou no conhecimento da própria região, da localidade onde vive e da história das pessoas comuns. Inclusive, os jovens indicaram não ser de grande importância a “defesa a todo custo” dos interesses do país, o que os afasta sensivelmente de um nacionalismo exacerbado, ou de indícios de fascismo. Podemos indicar, aparentemente, ser este um patriotismo com um baixo adensamento de conteúdos e experiências sobre as histórias locais e regionais (a partir das atribuições de importância/interesse que refletem nas médias).

De um modo geral, apresentaram baixo interesse no conhecimento da história dos países da América Latina e da sua própria origem étnica, elementos fundamentais que compõem o sentimento de pertencimento latino-americano, segundo os discursos integracionistas do Mercosul Educacional e UNASUL. Por mais que se sintam ameaçados no contato com os organismos internacionais (ONU e Mercosul), apoiaram o fluxo de produtos, trabalho e estudo na região, a unificação da moeda e a construção de infraestruturas que beneficiem a integração comercial entre os países. Assim, a partir destes dados iniciais, provenientes das médias gerais, talvez seja um exagero falar em sentimento de pertencimento dos jovens brasileiros à América Latina. O que há é algo que se aproxima mais de um sentimento de aproveitamento dos possíveis benefícios que a integração pode trazer, no campo ideológico, do que uma escolha intencional de identificação com a cultura, história, condição social e memórias compartilhadas.

Contudo, convém avaliarmos estes posicionamentos não apenas como reflexo da aversão ao estrangeiro, típico das zonas de fronteira, mas também do medo à mudança. Segundo a teoria rüseniana, existe uma relação entre o entendimento processual da história e as identidades que promovem e aceitam as mudanças como algo positivo. Se os dados indicaram ausência de interesse no conhecimento da história e cultura da região, e se estes dados coincidirem, de fato, com o desconhecimento dos jovens sobre a região (informação que nos escapa, dados os objetivos do questionário), existiriam poucos marcos referenciais que poderiam gerar reconhecimento e sentimento de pertencimento nos jovens. Diante de um modelo possivelmente estático da história, como modo operante da consciência no entendimento da realidade, a mudança poderia ser interpretada como um problema, ao desestabilizar os marcos de identificação considerados tradicionais (a exemplo do país).

Todavia, como podemos perceber na imagem, a própria identificação com o país também se demonstrou fragilizada. Seguindo a lógica de que a manifestação de interesse tem a ver, em alguma medida, com o conhecido ou com o desejo/interesse em conhecer, podemos apontar que a identificação dos jovens de nossa amostra com a nação se deu na medida limite entre o interesse médio e o início do interesse, segundo a graduação da escala Likert. Identificações mais sólidas apenas se manifestaram no âmbito familiar, no círculo próximo de amigos e na defesa dos interesses próprios.

Estas são algumas das conclusões iniciais que podemos extrair das médias gerais, resultado de nosso processo subjetivo de interpretação. Abaixo, buscaremos analisar as questões, uma a uma, intercalando a estas médias, dados de frequência e porcentagem, na intenção de identificarmos se estas conclusões iniciais se sustentam. Lançaremos nova interpretação sobre estes dados.

3.2.4 O interesse dos jovens por culturas de países distantes

Este ponto deriva da questão 17 do projeto Jovens e a História. Nesta questão, que se apresentou com o enunciado “Qual seu interesse pelos seguintes temas da história?”, os jovens avaliaram onze alternativas de alternativas e assinalaram para cada uma delas uma atribuição de valor. Desta questão, atentaremos para a opção

17k.	<i>A história da sua família</i>	0,83	Fro.	0,98	Pub.Per.	0,79	Cap.Reg.	0,79
			Cen.	0,84	Priv.Lai.Emp.	0,76	Cen.Sub.Reg.	0,94
			Lit.	0,77			Cen.Zon.	0,74
							Cen.Loc.	1,00

Fonte: O Autor (2016). Projeto Jovens e a História – Adaptado de Software GNU PSPP.

Observando as médias gerais, inicialmente notamos uma aparência de contradição quando colocamos lado a lado a alternativa de maior média e a alternativa de menor média. Dentre as onze opções avaliadas pelos jovens, a opção “A história da sua família” (0,83) foi a alternativa com maior média, e a opção menos avaliada foi “A vida cotidiana das pessoas comuns” (-0,28). Conforme sugeria o enunciado, que propunha que os jovens avaliassem os “temas da história”, podemos apontar que consideraram a própria história familiar como um destes temas, capaz de despertar interesse e refletir numa média substancial acima das demais. Por outro lado, a média negativa apresentada que denotando um “interesse médio” pela história de pessoas comuns, em certa medida, aponta para um possível distanciamento entre o que os jovens consideraram como “história de pessoas comuns” e a “própria história”.

Resultados semelhantes a este já estão postos na pesquisa da Dra. Maria Paula Gonzáles, da Universidade Nacional de General Sarmiento/ARG, que analisou a opinião de alunos e professores de Brasil, Argentina e Uruguai no ano de 2008. Também aqui, a história da família, de guerras e ditaduras e de aventureiros/descobridores, foram as alternativas mais assinaladas pelos jovens. De modo breve, seu texto *Los jóvenes y la historia en la perspectiva de profesores de Brasil, Argentina y Uruguay* merece ser aqui recuperado por apontar uma não sincronia entre a opinião dos jovens e a avaliação da mesma questão por seus respectivos professores. No julgamento dos professores, o assunto “guerras e ditaduras” era preferido pelos alunos, seguido de “interferência do homem no meio ambiente”, “desenvolvimento da democracia” e a “vida cotidiana de pessoas comuns” (exatamente os assuntos que foram avaliados de forma muito baixa pelos jovens de nossa amostra) (GONZÁLES, 2010, p. 10).

Para as demais alternativas, podemos indicar que apenas as opções “c”, “d” e “e” apresentaram médias acima de 0,5, o que nos sugere uma proximidade com a graduação “grande interesse”, segundo a escala Likert. Dentre estas opções – cujas temáticas costumam refletir significativamente nos produtos da indústria cultural, corroborando o “gosto” dos jovens pela presença da história nestas mídias, como apontado anteriormente –, temos “Guerras e Ditaduras” (0,65), “Aventureiros e

grandes descobridores” (0,53) e “Culturas de países distantes” (0,53). Com relação às demais médias que se apresentaram como “médio interesse”, segundo a mesma escala de graduação, temos em ordem decrescente as seguintes alternativas “j”, “h”, “f”, “b”, “i” e “g”. Elas são, respectivamente, “A história de assuntos específicos” (0,40), “A interferência do homem no meio-ambiente” (0,37), “A formação das nações” (0,22), “Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder” (0,18), “O desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio” (0,09) e “O desenvolvimento da democracia” (0,05).

É digno de nota que estes dados foram coletados no Brasil num período muito próximo ao início das manifestações de 2013 (poucos meses antes), que, dentre as diversas bandeiras e reivindicações apresentadas, trouxeram elementos de um patriotismo ufanista e a reivindicação pelo retorno dos militares ao poder. Em certa medida, a baixa média apresentada pela alternativa referente ao desenvolvimento da democracia pode ser considerada como parte deste fenômeno maior, ou como indícios dele. Vale a pena considerar também que as manifestações tiveram, contraditoriamente, componentes à esquerda do governo federal, o que também pode indicar, pelo outro lado do espectro, uma situação de insatisfação com o atual modelo de democracia¹²⁹.

Atentando especificamente aos dados da alternativa “e” (“Culturas de países distantes”), podemos perceber que o interesse pela cultura de países distantes aumenta gradativamente quando se vai da região de fronteira para o litoral. Nas escolas localizadas na fronteira a média de interesse foi de 0,43 (abaixo da média geral), aumentando para 0,53 na região central, chegando a 0,61 nas escolas investigadas do litoral.

Estas médias, que denotam indícios de interesse nos jovens, podem ser mais bem compreendidas quando ilustramos com os dados de frequência. Da fronteira para o litoral, diminuem gradativamente as assinalações dos jovens que indicam recusa ao desejo de conhecimento da cultura de outros países, ao mesmo tempo em que aumentam gradativamente as assinalações que denotam interesse pela cultura

¹²⁹ Sobre estas características da manifestação de 2013, ver em: <<https://noticias.terra.com.br/brasil/politica/sp-marcha-em-defesa-da-liberdade-pede-volta-dos-militares-ao-poder,e5d130a67cacf310VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html>>; <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/06/manifestantes-pediram-a-volta-da-ditadura-e-queimaram-bandeiras.html>>; <<http://www.sociedademilitar.com.br/index.php/forcas-armadas/532-manifestantes-em-sao-paulo-pedem-a-volta-dos-militares.html>>. Acesso em 03/10/2016.

estrangeira. Quando somamos as opções “nenhum interesse” e “pouco interesse” – formando uma categoria que podemos chamar “desinteresse” – temos os seguintes resultados: fronteira 18,9% (48 jovens), centro 16,7% (93 jovens) e litoral 14,5% (64 jovens). Por outro lado, quando somamos as opções “grande interesse” e “total interesse” – formando a categoria “interesse” – temos: fronteira 49,2% (125 jovens), centro 54,1% (301 jovens) e litoral 53,8% (237 jovens). Assim, podemos perceber que as três regiões se interessaram significativamente pelas “culturas de países distantes”, aumentando conforme a distância da fronteira.

Quando tomamos os dados a partir da variável “tipos de cidade”, não percebemos uma graduação significativa, sendo que as médias se aproximaram em quase todos os níveis de cidades: metrópoles 0,56; capitais regionais 0,54; centros sub-regionais 0,54; centros de zona 0,43; centros locais 0,54.

Já no tocante a variável “aspectos socioeconômicos”, a distância entre as médias aumentou expressivamente: as escolas públicas de periferia (249 jovens) apresentaram média de 0,28 (um resultado próximo da neutralidade), enquanto que as escolas privadas laicas empresariais (276 jovens) totalizaram uma média de 0,66 (indícios de “grande interesse”). Contudo, por mais que a média das escolas de periferia esteja próxima da área de um interesse médio, isso não significa que o interesse pela cultura de países distantes não exista. Quando passamos aos dados de frequência percebemos isso com mais clareza. Do total de jovens das escolas públicas de periferia, 45% assinalou ou a graduação “grande interesse” (80 jovens) ou “interesse total” (32 jovens), o que é um indicativo bastante expressivo. No setor privado, esse número sobe para 56,9%.

Por ora, atentamos ao fato de que as médias provenientes do software são um recurso muito importante em nossa pesquisa, o qual é largamente utilizado por toda a literatura que versou sobre os mesmos dados do projeto Jovens e a História, mas, como pudemos observar neste momento inicial de nossa análise, por trás de um indicativo de neutralidade (respostas próximas à média zero, segundo MOLAR; CERRI, 2014, p. 72) das escolas públicas de periferia estavam 112 jovens (45%) que expressaram interesse na cultura de países distantes. Assim, a média que pressupunha um interesse neutro e que indicava *a priori* uma homogeneidade de respostas em torno da graduação de neutralidade (“interesse médio”), na verdade, resultava de duas parcelas significativas e aproximadas em sentidos contrários

(interesse e desinteresse), que resultaram numa média neutra. Atentaremos a esta questão nas demais análises, indicando quando necessário.

Evidentemente, a forma como a questão estava organizada não nos possibilita afirmar neste momento que o interesse assinalado é o mesmo que o jovem pode vir a ter no estudo e no conhecimento da cultura dos países latino-americanos. Por isso, precisamos decantar esta informação a partir da proximidade e da comparação destes dados com as demais questões que selecionamos do questionário.

3.2.5 O interesse dos jovens pela história de países da América Latina

A questão 18 do projeto Jovens e a História tinha o seguinte enunciado: “Qual seu interesse sobre a história dos seguintes lugares?”. E a “d” desta questão era “outros países da América Latina”. De igual modo que a anterior, para cada uma das alternativas, o jovem podia assinalar entre nenhum, pouco, médio, grande e total interesse.

Segue abaixo a tabela com a síntese dos dados.

Tabela 8: Questão 18: Qual seu interesse sobre a história dos seguintes lugares?

Alternativas		Média Geral	Localização Geográfica		Aspectos Socioeconômicos		Tipos de Cidades	
18a.	<i>A história da localidade onde vivo</i>	0,08	Fro.	-0,01	Pub.Per.	0,07	Metr.	0,08
			Cen.	-0,07	Priv.Lai.Emp.	-0,05	Cap.Reg.	0,01
			Lit.	-0,08			Cen.Sub.Reg.	0,16
							Cen.Zon.	0,05
							Cen.Loc.	0,50
18b.	<i>A história da minha região</i>	0,19	Fro.	0,15	Pub.Per.	0,18	Metr.	0,17
			Cen.	0,23	Priv.Lai.Emp.	0,05	Cap.Reg.	0,12
			Lit.	0,17			Cen.Sub.Reg.	0,31
							Cen.Zon.	0,11
							Cen.Loc.	0,92
18c.	<i>A história do Brasil</i>	0,53	Fro.	0,54	Pub.Per.	0,52	Metr.	0,42
			Cen.	0,49	Priv.Lai.Emp.	0,56	Cap.Reg.	0,47
			Lit.	0,47			Cen.Sub.Reg.	0,69
							Cen.Zon.	0,44
							Cen.Loc.	1,23
18d.	<i>Outros países da América Latina</i>	0,04	Fro.	0,04	Pub.Per.	-0,01	Metr.	0,06
			Cen.	0,01	Priv.Lai.Emp.	0,12	Cap.Reg.	-0,03
			Lit.	0,06			Cen.Sub.Reg.	0,14
							Cen.Zon.	-0,03
							Cen.Loc.	0,19
18e.	<i>A história do mundo, excluindo a América Latina</i>	0,39	Fro.	0,36	Pub.Per.	0,15	Metr.	0,44
			Cen.	0,33	Priv.Lai.Emp.	0,64	Cap.Reg.	0,41
			Lit.	0,48			Cen.Sub.Reg.	0,40
							Cen.Zon.	0,26
							Cen.Loc.	0,23

Fonte: O Autor (2016). Projeto Jovens e a História – Adaptado de Software GNU PSPP.

Conforme as médias gerais, podemos inicialmente indicar a prevalência de médias próximas a zero. Das cinco alternativas, quatro se apresentaram como “médio interesse”, incidência que pode ser interpretada como indícios de neutralidade (MOLAR; CERRI, 2014, p. 72) ou como indicativos de baixo conhecimento histórico sobre o assunto (CERRI; MOLAR, 2010, p. 170), como afirmamos anteriormente. Apenas a alternativa “c”, “A história do Brasil”, apresentou média acima de 0,5. Organizando estes dados em gradação podemos indicar a preferência dos jovens, primeiramente, pelo estudo da história do Brasil, depois, da história do mundo, da história da própria região (esta alternativa não deixou claro aos jovens o conceito de “região”, deixando a cargo de suas interpretações pessoais), da localidade onde vive e, por último, da história de países da América Latina.

Assim como na questão anterior – com a alternativa “a vida cotidiana de pessoas comuns” –, na alternativa “a história da localidade onde vivo” os jovens repetiram o baixo interesse, chegando a 30% o índice dos jovens (715/2378) que assinalaram “nenhum interesse” ou “pouco interesse”. Esta é uma informação curiosa, justamente porque se contrapõe, em certa medida, às atuais teorias que versam sobre o ensino e a aprendizagem histórica, que apontam para a necessidade da significância histórica, da valorização da história local, da relação com o cotidiano e com os patrimônios históricos dispostos no bairro, etc¹³⁰. Neste sentido, pode haver um certo descompasso entre o desinteresse apontado pelos jovens e a forma como melhor aprenderiam a história – como perspectiva metodológica e abordagem teórica de

¹³⁰ Sobre o estudo da significância histórica, ou do ensino a partir da história local, artefatos e patrimônio, ver CERCADILLO, Lis. Significance in History: Students' Ideas in England and Spain. In: DICKINSON, A.; GORDON, P.; LEE, P.. **Raising Standards in History Education**. International Review of History Education, vol. 3, 2002; CHAVES, Fátima Rosário Costa. **A significância de personagens históricas na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros**. 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica em Ensino de História) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2006; FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio**. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Setor de Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007; NASCIMENTO, Evandro Cardoso do. **O método como conteúdo: o ensino de história com fontes patrimoniais**. Educação (UFSM), v. 40, p. 169-182, 2015; o projeto *Recriando Histórias* (em suas versões Pinhais, Campina Grande do Sul e Araucária) do grupo Educação Histórica da UFPR, GARCIA, Tânia M. F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Contribuições para a discussão no campo da Didática**: análise de resultados do Projeto Recriando Histórias. In: 26ª Reunião Anual da ANPEd Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2003, Poços de Caldas. Novo Governo. Novas Políticas? O papel histórico da ANPEd na produção de novas políticas. Rio de Janeiro: ANPED, 2003. v. 1. p. 124-125; SEIXAS, Peter. Students' understanding of historical significance. **Theory and Research in Social Education**, Washington, v. 22, n. 3, p. 281-304, 1994;

ensino – de modo a orientar para a vida. Ou então, sendo este um dado que ainda precisa ser considerado, a manifestação de interesse – o ato de se posicionar em sentido de concordância com a narrativa – vincula-se tanto com a curiosidade pelo desconhecido, quanto com o desejo pelo conhecido, num sentido de reforço prazeroso e vontade de ir além e conhecer mais (segundo Rüsen, buscar na realidade confirmações para os dados da memória individual, social e cultural). Assim, no interior da cultura histórica brasileira, convém indicarmos que a tradição curricular escolar eurocêntrica e de viés nacionalista em alguma medida deve refletir em alguma medida em nossos resultados (BITTENCOURT, 2005; CONCEIÇÃO; ZAMBONI, 2013).

A este respeito, retornando à pesquisa da professora Dra. Maria Paula Gonzáles (2010), o desconhecimento dos jovens com relação à história dos países vizinhos pode ter relação com as opções nacionalistas dos respectivos currículos escolares¹³¹:

resulta de especial interés señalar aquí – tratándose de una encuesta a docentes de distintos países latino-americanos – la supuesta falta de comprensión de los estudiantes sobre la historia de otros países de América latina. Nuevamente, tal valoración parece dar cuenta de los límites curriculares y de los puntos ciegos de la formación y prácticas docentes que de un problema de comprensión de los alumnos. En efecto, una indagación sobre las representaciones de un conjunto de capacitadores docentes sobre el proceso de integración regional y sus consecuencias para la enseñanza de la Historia y la Geografía (Denkberg & Fernandez Caso, 2004) señaló que el Estado nacional y la nación seguían siendo las referencias centrales de los diseños curriculares y las prácticas docentes. Asimismo, señalaba que varios capacitadores docentes manifestaban su preocupación por la persistencia de miradas nacionalistas cerradas e incluso prejuiciosas respecto de países vecinos y declaraban la necesidad de orientar la educación en general –y la enseñanza y la capacitación del área de ciencias sociales en particular– hacia propuestas valorizadoras de la diversidad cultural y de la unidad latinoamericana. (GONZÁLES, 2010, p. 09).

Neste sentido, entendendo a formação escolar como parte constituinte e como reflexo da cultura, convém compreendermos que os dados do projeto podem indicar ao mesmo tempo um substrato de informações e memórias locais que se mesclam

¹³¹ Outra citação da autora que colabora em nossa discussão: “Sobre los acuerdos mencionados más arriba, surgen dos reflexiones más. Por un lado, es positivo advertir que la historia escolar ha ido abandonando la transmisión de grandes relatos plagados de héroes, reyes y ‘personas importantes’ –característica de la disciplina escolar desde el siglo XIX– ya que profesores y alumnos no se inclinan por estos temas. Por otro lado, y en contrapartida, los datos sugieren que en las aulas no parece haberse instalado el atractivo por conocer ‘la formación de las naciones’, es decir, cómo nos constituimos como comunidades, como estados nacionales. Quizás, ‘el mito de los orígenes’ siga repitiéndose con fuerza dentro y fuera de las escuelas diciéndonos que la nación es algo dado e inmutable y no fruto de una construcción a pesar de los aportes de la historiografía latinoamericana de las últimas décadas.” (GONZÁLES, 2010, p.10).

com as lembranças e saberes oriundos dos processos de formação escolar institucional. Recuperando Rüsen, os posicionamentos políticos dos jovens resultam da mistura entre ciência e senso comum, de seus processos cotidianos de formação¹³² (RÜSEN, 2007a, p.96). Ou de modo ainda mais complexo, segundo o antropólogo Joël Candau, estes posicionamentos podem resultar das memórias que são compartilhadas numa mesma sociedade (incluindo aí também o currículo escolar, no mesmo sentido do conceito “enquadramento da memória” de Michael Pollak),

A partir dessa aprendizagem – adaptação do presente ao futuro organizada a partir de uma reiteração do passado – , esse homem [os jovens de nossa amostra] vai construir sua identidade, em particular em sua dimensão protomemorial. Em um mesmo grupo, essa transmissão repetida várias vezes em direção a um grande número de indivíduos estará no princípio da reprodução de uma dada sociedade. No entanto, essa transmissão jamais será pura ou uma “autêntica” transfusão memorial, ela “não é assimilada como um legado de significados nem como a conservação de uma herança”, pois, para ser útil às estratégias identitárias, ela deve atuar no complexo jogo da reprodução e da invenção, da restituição e da reconstrução, da fidelidade e da traição, da lembrança e do esquecimento. (CANDAU, 2012, p. 106).

Deste modo, percebemos que a história do Brasil apresentou maior média geral do que a história do mundo, respectivamente, 0,53 e 0,39. Apresentou também maior frequência de interesse (“grande” + “total interesse”), 53,7% contra 49%, e significativamente menor índice de desinteresse (“nenhum” + “pouco interesse”), 16,6% contra 22,9%. Esta informação é significativa tendo em vista que os produtos da indústria cultural, em sua grande maioria, referem-se basicamente à história do mundo, com significativo destaque para a imensa gama de jogos, filmes e romances

¹³² No texto *Tensões curriculares e narrativas: o ensino de História da América Latina*, analisando as narrativas de 67 jovens de duas escolas, as pesquisadoras Raquel Alvarenga Sena Venera e Juliana Pirola da Conceição apresentam uma tentativa de quantificação estatística da participação do conhecimento histórico científico escolar e do conhecimento histórico comum na orientação das narrativas dos jovens: “Entre os estudantes do Colégio de Aplicação (CA), 41,8% deles declararam acreditar que ao estudar a História da América Latina estavam estudando sobre sua própria história. Já na escola estadual Dom Jaime de Barros Câmara (DJ) essa clareza foi de 37,8%. Contudo, as respostas ‘não’ e ‘talvez’ somaram mais do que as respostas ‘sim’ nas duas escolas. Por outro lado, quando questionados sobre a participação das disciplinas para pensar a situação da América Latina na atualidade, 49,3% dos jovens do CA informaram que a disciplina cursada contribuiu sim para este aspecto, enquanto apenas 15,6% dos jovens do DJ fizeram esta afirmação. Quando escreveram sobre a América Latina na atualidade, de onde veio o repertório para o texto? Cerca de 50% do CA e 16% do DJ afirmaram ser da disciplina, e o restante? Supõe-se que seja a mídia a colaboradora da formação histórica desses jovens.” (VENERA; CONCEIÇÃO, 2012, p.142). O Colégio de Aplicação da UFSC difere ao possuir em sua grade curricular a disciplina Estudos Latino-Americanos (ELA). Esta análise resulta de uma pesquisa maior intitulada “A Escola e os jovens no mundo contemporâneo: processos de formação histórica latino americana” desenvolvida na cidade de Florianópolis, de 2009 a 2011.

sobre as grandes guerras, mitologias, líderes políticos, generais, culturas, história das principais religiões, etc. Além de as editoras reproduzirem esta preferência nas organizações e espaços destinados aos conteúdos da história europeia, em detrimento da história do Brasil, no interior dos manuais didáticos (CARIE, 2008; ESPÍNDOLA, 2003; MARIANO, 2006; MORAES, 2013).

No referido à alternativa “d” (“interesse pela história de países latino-americanos”), de 2352 jovens que atribuíram valor a esta alternativa e que configuram a totalidade de nossa amostra para esta opção, 30,5% (720 jovens) assinalaram “nenhum” ou “pouco interesse”. Na zona intermediária, que se configura como “médio interesse”, temos um total de 35,4% (835 jovens), de modo aproximado. No que diz respeito à somatória de “grande” e “total interesse” temos o índice de 34,2% (807 jovens). Assim, temos índices substanciais e semelhantes de desinteresse, neutralidade e interesse. Estes dados ganham maior clareza quando colocamos ao lado dos resultados referentes à opção “história do Brasil”, com, respectivamente, 16,6% (395 jovens), 29,6% (703 jovens) e 53,7% (1274 jovens). Como podemos observar, diante da opção “história dos países da América Latina” os jovens aumentaram significativamente a manifestação de seus posicionamentos de desinteresse, ao mesmo tempo em que também aumentou – em menor escala – a frequência de neutralidade.

Em alguma medida, no interior da cultura histórica, este resultado pode se relacionar com o que mostra a pesquisa recente do professor Gerson Luiz Buczenko (2014), apresentada no texto *Ensino de História da América e identidade histórica*, que ao refletir sobre a presença da história dos países latino-americanos em manuais didáticos, concluiu pela carência de exposições críticas sobre os contextos sociopolíticos, econômicos e culturais, o que geraria déficits identitários nos estudantes. Em sua análise, identificou que a história da América costuma se apresentar nos manuais didáticos “sem uma contextualização sobre possíveis laços identitários entre os países que compõem o continente americano” (BUCZENKO, 2014, p. 1). Esta é uma análise que indica, particularmente, a possibilidade de os manuais didáticos distorcerem os esforços e aspirações do MERCOSUL Educacional e UNASUL (ou não estarem alinhados às normativas regionais). Ainda a este respeito, a professora Circe Bittencourt (2005), em seu texto *Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades*, também analisando a presença da História

da América em manuais, aponta para a história integrada como um esforço recente de superação destes déficits. Sem as tradicionais divisões História Geral, História do Brasil e História da América, buscam constituir um tempo sincrônico que identifique as relações históricas de sociedades situadas em espaços diversos. Contudo, essa perspectiva também coloca novos problemas para o ensino da História, notadamente no que se refere à definição de conteúdos que favoreçam a construção de um sentimento de pertencimento do Brasil à América Latina (BITTENCOURT, 2005, p. 11). Uma última pesquisa que merece menção é a tese de doutorado *Identidade(s) latino-americana no ensino de história: um estudo em escolas de ensino médio de Belo Horizonte, MG, Brasil*, de Tamar Kalil de Campos Alves, defendida em 2011. Segundo a autora, que realizou uma vasta análise em manuais didáticos, currículos oficiais, práticas de ensino e narrativas de alunos e professores, os alunos demonstram em ambiente escolar alguns conhecimentos e muito interesse em aprender mais sobre a história da América Latina, repousando o problema não nos manuais didáticos, como indicado anteriormente, mas na distância que existe entre os planos de ensino, as práticas docentes e as bases e diretrizes legais.

Retornando a nossa análise, tomando a alternativa a partir das médias das variáveis, curiosamente a região de fronteira não destoou significativamente das demais regiões, como poderíamos supor a partir das discussões presentes na literatura. As três regiões apresentaram médias neutras e muito próximas entre si: fronteira (0,04), centro (0,01) e litoral (0,06). Nos dados de frequência, de igual modo, os resultados foram muito próximos, como podemos observar abaixo, com leve superioridade no interesse da região de fronteira.

Tabela 9: O interesse dos jovens pela história de países da América Latina: por região e frequência.

Regiões	Desinteresse (nenhum + pouco)	Interesse Médio	Interesse (grande + total)
Fronteira	80 (31,1%)	82 (31,9%)	95 (36,9%)
Centro	179 (32,2%)	188 (33,8%)	189 (34%)
Litoral	133 (29,9%)	159 (35,8%)	152 (34,2%)

Fonte: O Autor (2016). Projeto Jovens e a História – Adaptado de Software GNU PSPP.

Esta alternativa parece despertar um pouco mais de interesse nos jovens das escolas privadas laicas empresariais (média 0,12), do que das escolas públicas de periferia (média -0,01). Contudo, esta configura-se como uma distância muito

pequena, menor do que a manifestada na questão anterior, no que se refere aos aspectos socioeconômicos. Talvez, neste momento, convém mais indicarmos que ambos os tipos de escolas apresentaram médias próximas da neutralidade, do não posicionamento radical, com pequena prevalência do interesse nas escolas privadas.

Quanto aos tipos de cidades, as médias também se apresentaram dentro da graduação “interesse médio”: metrópoles (0,06), capitais regionais (-0,03), centros sub-regionais (0,14), centros de zona (0,03) e centro local (0,19). Curiosamente, a maior média de interesse se refere à cidade de Curiúva/PR, que se define como um “centro local”, com uma população de aproximadamente 13 mil habitantes e área de atuação restrita aos limites do próprio município¹³³. Já quanto à segunda média mais alta, referente aos “centros sub-regionais”, convém indicarmos que quando analisamos isoladamente estas cidades, novamente o critério geográfico se manifesta: dentre as cidades definidas como “centros sub-regionais”, as cidades mais próximas da fronteira apresentaram as médias mais altas, as quais vão diminuindo conforme o distanciamento em direção ao litoral. Cáceres/MT (0,15) e Cuiabá/MT (0,31), cidades próximas à fronteira do Brasil com a Bolívia, impulsionaram a média para cima, enquanto que a média decresceu na região central – Ituiutaba/MG (0,09) –, chegando a ser negativa no litoral – Teixeira de Freitas/BA (-0,11).

3.2.6 O interesse pela cultura de países distantes versus o interesse pela história de países da América Latina

Antes de continuarmos nossa investigação, convém aproximarmos as duas questões até aqui analisadas, o que nos permite identificar a intensidade de jovens que assinalaram ao mesmo tempo interesse no conhecimento da cultura de países

¹³³ Curiúva, município brasileiro localizado no interior do estado do Paraná, pertence à Mesorregião do Norte Pioneiro Paranaense e à Microrregião de Ibaiti, com 68,77% de seus habitantes vivendo na zona urbana (apesar de a área se dividir em 2,0859 km² de zona urbana e 574,175 km² de zona rural). Sua ocupação é recente, iniciando-se significativamente em 1947, num processo gradual de ocupação de um território, abrindo caminhos para o interior (na região onde estão localizados os rios Tibagi e Paranapanema), que originariamente pertencia aos índios caingangues, de onde deriva o nome Caetê para a região. Em 2010, segundo os dados do IBGE, 9 573 habitantes viviam na zona urbana e 4 350 na zona rural, estando dividida em 9 309 brancos (66,86%), 630 negros (4,52%), 116 amarelos (0,83%), 3 866 pardos (27,77%) e apenas dois indígenas (0,01%). Apresenta uma economia local, voltada ao agronegócio e prestação de serviços.

distantes e interesse na história dos países latino-americanos. Segue o cruzamento abaixo.

Tabela 10: Tabela cruzada - 17e. Cultura de países distantes X 18d. Outros países da América Latina

		18d.Outros países da América Latina				
		Nenhum	Pouco	Médio	Grande interesse	Interesse total
17e.Culturas de países distantes	Nenhum	54	26	16	6	0
	Pouco	46	111	89	44	5
	Médio	52	167	302	119	36
	Grande interesse	35	135	287	242	58
	Interesse total	18	61	127	169	116

Fonte: Projeto Jovens e a História – Software GNU PSPP. Total de jovens computados na tabela: 2321.

Algumas conclusões são possíveis a partir da tabela:

- Os quatro maiores casos de incidências,
 - 302 jovens (13,01%) assinalaram “médio interesse” em ambas as alternativas;
 - 287 jovens (12,36%) assinalaram “grande interesse” no estudo da cultura e ao mesmo tempo “médio interesse” na história de países latino-americanos;
 - 242 jovens (10,42%) assinalaram “grande interesse” em ambas as alternativas;
 - 169 jovens (7,28%) assinalaram “interesse total” no estudo da cultura e ao mesmo tempo “grande interesse” na história de países latino-americanos;
- Os extremos da tabela,
 - 54 jovens (2,32%) demonstraram ao mesmo tempo “nenhum interesse” no estudo da cultura e na história dos países latino-americanos; contra 116 (5%) que manifestaram “interesse total” nas duas opções;

- 237 jovens (10,21%) manifestaram baixo interesse (nenhum + pouco) em ambas as alternativas; contra 585 jovens (25,20%) que manifestaram um alto interesse (grande + total);

Podemos observar que a maior parte dos jovens se concentrou no entrecruzamento de interesse (grande + total) das duas alternativas. Assim, apesar de haver uma parcela que demonstrou interesse pela cultura, mas baixo interesse pela história dos países latino-americanos (10,21%), ou até mesmo uma parcela que se concentrou no entrecruzamento de interesse “médio” para as duas alternativas (13,01%), a maior parte dos jovens se concentrou no entrecruzamento de “interesse” entre ambas as alternativas (25,20%), demonstrando ao mesmo tempo “grande” ou “total” interesse na história de países latino-americanos e cultura de países distantes. Podemos sugerir, a partir da análise, que estas ideias estão correlacionadas em um parcela significativa da sociedade, podendo ser o estudo da cultura uma porta de entrada para o conhecimento da história dos países da América Latina em ambiente escolar.

3.2.7 A importância que os jovens atribuem a temas como origem étnica e solidariedade

Solidariedade e origem étnica são dois dos pilares discursivos da UNASUL, como citado no primeiro capítulo. O reconhecimento do passado indígena e a solidariedade ao próximo seriam dois dos elementos fundamentais na composição da “identidade latina”, tal como reivindica o documento oficial.

Do projeto Jovens e a História, a questão 25 colabora na identificação destes elementos ao perguntar aos jovens a importância que atribuem às suas origens étnicas (alternativa “e”) e à capacidade de solidariedade com os pobres de seu país (alternativa “k”) e de outros países (alternativa “l”). Com o enunciado direto “Que importância tem para você o seguinte”, os jovens avaliaram as opções como nas questões anteriores, segundo a graduação da escala Likert.

Os dados estão sistematizados na tabela abaixo.

Tabela 11: Questão 25: Que importância tem para você o seguinte:

Alternativas		Média Geral	Localização Geográfica		Aspectos Socioeconômicos		Tipos de Cidades	
25a.	Família	1,63	Fro.	1,62	Pub.Per.	1,56	Metr.	1,62
			Cen.	1,64	Priv.Lai.Emp.	1,69	Cap.Reg.	1,69
			Lit.	1,64			Cen.Sub.Reg.	1,57
							Cen.Zon.	1,60
							Cen.Loc.	1,73
25b.	Amigos	1,28	Fro.	1,22	Pub.Per.	1,07	Metr.	1,37
			Cen.	1,27	Priv.Lai.Emp.	1,41	Cap.Reg.	1,33
			Lit.	1,35			Cen.Sub.Reg.	1,14
							Cen.Zon.	1,29
							Cen.Loc.	1,20
25c.	Passatempos/meus interesses pessoais	0,90	Fro.	0,78	Pub.Per.	0,74	Metr.	1,03
			Cen.	0,90	Priv.Lai.Emp.	1,07	Cap.Reg.	0,95
			Lit.	0,96			Cen.Sub.Reg.	0,72
							Cen.Zon.	0,96
							Cen.Loc.	0,81
25d.	O meu país	0,83	Fro.	0,93	Pub.Per.	0,85	Metr.	0,81
			Cen.	0,81	Priv.Lai.Emp.	0,61	Cap.Reg.	0,76
			Lit.	0,68			Cen.Sub.Reg.	0,91
							Cen.Zon.	0,94
							Cen.Loc.	1,00
25e.	A minha origem étnica (africana, europeia, indígena, ou outra)	0,08	Fro.	0,19	Pub.Per.	0,13	Metr.	-0,01
			Cen.	0,14	Priv.Lai.Emp.	-0,14	Cap.Reg.	-0,01
			Lit.	-0,12			Cen.Sub.Reg.	0,20
							Cen.Zon.	0,20
							Cen.Loc.	0,38
25f.	Dinheiro e riqueza que possa adquirir	0,46	Fro.	0,32	Pub.Per.	0,40	Metr.	0,47
			Cen.	0,51	Priv.Lai.Emp.	0,46	Cap.Reg.	0,42
			Lit.	0,47			Cen.Sub.Reg.	0,43
							Cen.Zon.	0,68
							Cen.Loc.	0,23
25g.	A minha fé religiosa	0,27	Fro.	0,44	Pub.Per.	0,48	Metr.	0,15
			Cen.	0,28	Priv.Lai.Emp.	0,04	Cap.Reg.	0,21
			Lit.	0,02			Cen.Sub.Reg.	0,41
							Cen.Zon.	0,34
							Cen.Loc.	0,28
25h.	Democracia	0,39	Fro.	0,35	Pub.Per.	0,03	Metr.	0,41
			Cen.	0,33	Priv.Lai.Emp.	0,67	Cap.Reg.	0,38
			Lit.	0,47			Cen.Sub.Reg.	0,38
							Cen.Zon.	0,44
							Cen.Loc.	0,12
25i.	Liberdade de opinião para todos	1,22	Fro.	1,22	Pub.Per.	0,98	Metr.	1,24
			Cen.	1,18	Priv.Lai.Emp.	1,31	Cap.Reg.	1,26
			Lit.	1,26			Cen.Sub.Reg.	1,17
							Cen.Zon.	1,18
							Cen.Loc.	1,19
25j.	Paz a qualquer custo	1,06	Fro.	1,10	Pub.Per.	1,02	Metr.	0,93
			Cen.	1,03	Priv.Lai.Emp.	0,87	Cap.Reg.	1,07
			Lit.	1,05			Cen.Sub.Reg.	1,13
							Cen.Zon.	1,08
							Cen.Loc.	1,35
25k.	Solidariedade com os pobres do meu país	1,04	Fro.	1,08	Pub.Per.	0,89	Metr.	0,90
			Cen.	0,94	Priv.Lai.Emp.	0,90	Cap.Reg.	1,02
			Lit.	1,09			Cen.Sub.Reg.	1,13
							Cen.Zon.	1,06
							Cen.Loc.	1,15
25l.	Solidariedade com os pobres de outros países	0,73	Fro.	0,79	Pub.Per.	0,66	Metr.	0,63
			Cen.	0,61	Priv.Lai.Emp.	0,58	Cap.Reg.	0,70
			Lit.	0,78			Cen.Sub.Reg.	0,85
							Cen.Zon.	0,62
							Cen.Loc.	1,04
25m.	Bem estar e segurança social	1,33	Fro.	1,37	Pub.Per.	1,17	Metr.	1,28
			Cen.	1,25	Priv.Lai.Emp.	1,35	Cap.Reg.	1,35
							Cen.Sub.Reg.	1,36

			Lit.	1,38			Cen.Zon.	1,31
							Cen.Loc.	1,08
							Metr.	1,37
							Cap.Reg.	1,43
							Cen.Sub.Reg.	1,50
							Cen.Zon.	1,33
							Cen.Loc.	1,42
25n.	Proteção do meio ambiente	1,43	Fro.	1,54	Pub.Per.	1,37		
			Cen.	1,34	Priv.Lai.Emp.	1,37		
			Lit.	1,43				

Fonte: O Autor (2016). Projeto Jovens e a História – Adaptado de Software GNU PSPP.

Observando as médias gerais, diferentemente das duas questões anteriores, nesta questão já percebemos a prevalência da graduação “grande interesse” sobre a graduação “interesse médio”, inclusive, com indícios de um interesse “total” como é o caso da primeira alternativa (“Família”). Em ordem decrescente, as alternativas com maiores médias (valores acima de 1,0) foram “a”, “n”, “m”, “b”, “i”, “j” e “k”, ou seja, “Família” (1,63), “Proteção do meio ambiente” (1,43)¹³⁴, “Bem estar e segurança social” (1,33), “Amigos” (1,28), “Liberdade de opinião para todos” (1,22), “Paz a qualquer custo” (1,06) e “Solidariedade com os pobres do meu país” (1,04). Em contraponto, as médias mais baixas para a questão foram “Origem étnica” (0,08), “Fé religiosa” (0,27) e “Democracia” (0,39).

Considerando todas estas alternativas, podemos realizar alguns apontamentos sobre as médias e as suas aproximações com a individualidade e o mundo privado dos jovens. Num primeiro momento poderíamos supor haver uma relação direta entre as alternativas que remetem à subjetividade/privacidade e um aumento nas médias da escala Likert. Contudo, quando dividimos as alternativas em três grandes grupos, conforme os graus de proximidade com os jovens (ver tabela 14), podemos perceber que em algumas alternativas as médias que se referem à sociedade, à coletividade da qual os jovens fazem parte, foram maiores do que as médias das alternativas relativas ao espaço privado, da individualidade, corroborando a teoria das etapas da convivência social e do aprendizado – formal e/ou informal, exposta no capítulo anterior, de Estevão Chaves de Rezende Martins (2011, p. 47).

¹³⁴ O Aquecimento Global estava sendo largamente discutido pela grande mídia no período de nossa coleta de dados, além de movimentar inúmeras discussões também no meio acadêmico. Alguns exemplos em: <<http://g1.globo.com/natureza/noticia/2012/09/aquecimento-global-deve-diminuir-tamanho-de-peixes-diz-estudo.html>>. Acesso em: 28/10/2016. E <<http://www.ufjf.br/secom/2012/10/03/polemicas-sobre-aquecimento-global-marcam-simposio-sobre-mudancas-climaticas>>. Acesso em: 28/10/2016.

Tabela 12: Relação entre privacidade/subjetividade e média de importância

	Privacidade / Individualidade	A coletividade que afeta/interfere na qualidade da privacidade	O “Outro”
Interesse Total (1,5 – 2,0)	- Família (1,63)		
Grande Interesse (1,0 – 1,5)	- Amigos (1,28)	- Proteção do meio ambiente (1,43) - Bem-estar e segurança social (1,33) - Liberdade de opinião para todos (1,22) - Paz a qualquer custo (1,06) - Solidariedade com os pobres do meu país (1,04)	
Grande Interesse (0,5 – 1,0)	- Passatempos/meus interesses pessoais (0,90)	- O meu país (0,83)	- Solidariedade com os pobres de outros países (0,73)
Médio Interesse (0,0 – 0,5)	- Dinheiro e riqueza que possa adquirir (0,46) - A minha fé religiosa (0,27)	A minha origem étnica (africana, europeia, indígena, ou outra) (0,08)	

Fonte: O Autor (2016). Escolhemos suprimir a alternativa “Democracia (0,39)” da tabela.

A partir destes dados, talvez convenha refletir sobre o jovem não como aquele que organiza o mundo a partir de uma individualidade extremada, atribuindo importância aos assuntos, indo do mais próximo ao mais distante, mas sim que, talvez, a sua cognição seja portadora de múltiplas dimensões/formas – não hierárquicas – de se relacionar com a realidade (eu, eu na coletividade, o outro). A individualidade (que pode ou não ser extremada) seria parte deste todo que comporta também a

preocupação com a coletividade, com o outro. Assim, em certa medida, os dados das médias gerais da tabela possibilitam um entendimento de que a individualidade não precede necessariamente a coletividade – naquilo que o jovem avalia como importante –, mas que talvez estes espaços coexistam nos jovens como formas de interpretar e se relacionar com a realidade, estando sujeitas às influências dos discursos presentes na sociedade e seus critérios de moralidade – certo/errado, justo/injusto, bom/mal, importante/desimportante. Deste modo, podemos perceber que ao lado de uma “grande importância” atribuída à amizade (1,28) e aos passatempos/interesses pessoais (0,90), por exemplo, temos índices de importância aproximada, em alguns casos pouco inferiores e em outros pouco superiores, que remetem ao convívio na coletividade, às relações sociais, à segurança e à proteção da natureza.

Uma questão ainda pendente é se essa predisposição dos jovens em atribuir importância ao coletivo se estende também ao “outro”, ao distante, aos indivíduos que não necessariamente se relacionam ou interferem em suas individualidades/privacidades. Para isto, avancemos no entendimento dos dados provenientes da alternativa “I”, “solidariedade com os pobres de outros países”.

Diferente das inúmeras alternativas de questões anteriores que apresentaram indícios de neutralidade¹³⁵, no que se refere à solidariedade com a pobreza do país (1,04) e de outros países (0,73) as médias se enquadraram na graduação “grande importância”.

Quando observamos mais detidamente estas altas médias de importância, percebemos que, apesar da problemática ser a mesma – solidariedade com a pobreza –, os dados divergem sensivelmente quando se trata da pobreza do “outro”. A polaridade do pensamento – nós/eles, dentro/fora, nacional/estrangeiro –, que de certa forma se relaciona e influencia na forma como os jovens se identificam, parece ter se manifestado em nossos dados. Podemos observar, a partir dos índices de frequência, que, quando se vai da preocupação com o nacional para a preocupação com o internacional, o número de assinalações de “importância” (grande + muito grande) diminuiu (uma diminuição de 259 jovens), enquanto que o número de

¹³⁵ Numa breve síntese de algumas das médias gerais: 1) interesse pelos temas da história – vida de pessoas comuns (-0,28); Reis, presidentes e personagens politicamente importantes (0,18); A formação das nações (0,22); O desenvolvimento da democracia (0,05); O desenvolvimento da agricultura, indústria e comércio (0,09); 2) interesse sobre a história – da localidade onde vive (0,08); da própria região (0,19); dos países da América Latina (0,04).

assinalações denotando baixa importância (pouca + muito pouca) aumentou (170 jovens). Assim, houve uma diminuição no número de jovens que assinalaram ser importante a questão da pobreza no estrangeiro, ao mesmo tempo em que houve um aumento no número de jovens que assinalaram ser baixa a importância com a questão internacional. Podemos melhor observar abaixo.

Tabela 13: Solidariedade com os pobres do país e de outros países, por número de jovens e percentagem

	Solidariedade com os pobres do País	Solidariedade com os pobres de outros países
Baixa importância (Muito pouca + pouca)	180 (7,7%)	350 (15,1%)
Média importância	420 (18,2%)	510 (22%)
Alta importância (Grande + Muito Grande)	1714 (74,1%)	1455 (62,9%)
Total de jovens	2314	2315

Fonte: O Autor (2016).

Neste sentido, convém indicar que, quando confrontados com a questão sobre ser solidário com os pobres de outros países, um grupo de jovens deixou de considerar isso importante, migrando para a neutralidade ou assinalando as opções que se referiam à baixa importância. Como não podemos identificar com precisão este processo de migração, julgamos ser possível que jovens que tenham se comportado de modo neutro com relação ao próprio país, possam também ter migrado para as opções de baixo interesse.

Para além desta questão de comparação, talvez o que mais nos chame a atenção, e o que devemos aqui novamente reforçar, são os altos índices de interesse pela questão, chegando a 74,1% dos jovens para o caso nacional, índice que ainda se manteve alto para o caso internacional, 62,9%.

Utilizando novamente a técnica de tabela cruzada podemos visualizar quantos são os jovens que assinalaram ao mesmo tempo a importância de solidariedade com os pobres do país e de outros países.

Tabela 14: Tabela cruzada - 25l.Solidariedade com os pobres de outros países X 25k.Solidariedade com os pobres do meu país

		25l.Solidariedade com os pobres de outros países				
		Muito pouca importância	Pouca importância	Importância média	Grande importância	Importância muito grande
25k.Solidariedade com os pobres do meu país	Muito pouca importância	59	4	2	2	1
	Pouca importância	25	55	17	8	2
	Importância média	27	92	252	35	6
	Grande importância	12	40	181	509	35
	Importância muito grande	10	19	53	183	658

Fonte: Projeto Jovens e a História - Software GNU PSPP. Total de jovens computados na tabela: 2287.

No cruzamento entre “grande importância” e “muito grande importância” de ambas as alternativas, se concentrou a maior parte dos casos. Neste sentido, temos um total de 1385 (mil trezentos e oitenta e cinco) jovens que se manifestaram pela importância, contra os jovens que se concentraram no cruzamento exatamente oposto, os quais demonstraram baixo interesse para ambos os casos (muito pouco + pouco), num total de 143 (cento e quarenta e três) jovens.

A partir destes dados, podemos indicar uma tendência: a maioria dos jovens que demonstraram solidariedade com a situação nacional também demonstraram solidariedade com a situação internacional (com uma diminuição sensível, apontada anteriormente). De nossa amostra, apenas 10 jovens assinalaram “importância muito grande” para o caso nacional, e ao mesmo tempo, “muito pouca importância” para o caso internacional. Esta situação de supervalorização do nacional em detrimento total do estrangeiro/outro/internacional parece não ser um padrão quando o assunto é solidariedade com a pobreza.

Algumas outras informações ainda podem ser extraídas quando cruzamos novamente a alternativa que se refere à solidariedade com os pobres de outros países (alternativa 25l) com a alternativa que se refere ao interesse dos jovens pela história de outros países da América Latina (alternativa 18d).

Tabela 15: Tabela cruzada – 18d.Interesse na história de outros países da América Latina X 25k.Solidariedade com os pobres de outros países

		25I.Solidariedade com os pobres de outros países				
		Muito pouca importância	Pouca importância	Importância média	Grande importância	Importância muito grande
18d.Outros países da América Latina	Nenhum	35	20	41	44	61
	Pouco	32	70	131	136	115
	Médio	42	74	194	284	219
	Grande interesse	16	34	97	209	215
	Interesse total	7	13	39	66	92

Fonte: Projeto Jovens e a História - Software GNU PSPP. Total de jovens computados na tabela: 2286.

- Os maiores casos de incidências:
 - 284 jovens (12,42%) assinalaram “médio interesse” para o estudo da história da América Latina e ao mesmo tempo atribuíram “grande importância” para a solidariedade com os pobres de outros países;
 - 219 jovens (9,58%) assinalaram “médio interesse” para o estudo da história da América Latina e ao mesmo tempo atribuíram “importância muito grande” para a solidariedade com os pobres de outros países;
 - 215 jovens (9,40%) assinalaram “grande interesse” para o estudo da história da América Latina e ao mesmo tempo atribuíram “importância muito grande” para a solidariedade com os pobres de outros países;
 - 209 jovens (9,14%) assinalaram “grande interesse” para o estudo da história da América Latina e ao mesmo tempo atribuíram “grande importância” para a solidariedade com os pobres de outros países.
- Os extremos da tabela:
 - 92 jovens (4,02%) assinalaram “interesse total” para o estudo da história da América Latina e ao mesmo tempo atribuíram “importância muito grande” para a solidariedade com os pobres de outros países; contra 35

- jovens (1,53%) que assinalaram o exatamente oposto, “nenhum interesse” e “muito pouca importância”;
- 61 jovens (2,67%) assinalaram “nenhum interesse” para o estudo da história da América Latina e ao mesmo tempo atribuíram “importância muito grande” para a solidariedade com os pobres de outros países; contra 7 jovens (0,3%) que assinalaram o exatamente oposto, “interesse total” e “muito pouca importância”;
 - A maior parte dos jovens (582 - 25,46%) manifestou alto interesse (grande + total) no estudo da história da América Latina e ao mesmo tempo atribuiu alta importância (grande + muito grande) à solidariedade com os pobres de outros países.
- Outras conclusões:
 - Quando isolamos a totalidade dos jovens da tabela que atribuíram “grande importância” ou “muito grande importância” à solidariedade com os pobres de outros países (1441 jovens), percebemos a seguinte relação: 316 jovens (21,93%) manifestaram baixo interesse, 503 jovens (34,91%) manifestaram médio interesse e 582 jovens (40,39%) manifestaram alto interesse no estudo da história da América Latina;
 - E quando isolamos a totalidade dos jovens da tabela que atribuíram “grande interesse” ou “interesse total” para o estudo da história de países da América Latina (788 jovens), percebemos a seguinte relação: 70 jovens (8,88%) manifestaram baixa importância, 136 jovens (17,26%) manifestaram média importância e 582 jovens (73,86%) manifestaram alta importância para a solidariedade com os pobres de outros países.

Desse modo, a partir de nossa amostra, podemos apontar que estas duas ideias estão, em grande medida, relacionadas no interior da sociedade: na medida em que aumenta a importância atribuída à solidariedade, aumenta também o interesse pela América Latina, e, paralelamente, quando aumenta o interesse pela América Latina, aumenta também a importância atribuída à solidariedade com os pobres de outros países.

A decisão de ser solidário tem a ver com pelo menos duas constantes: as memórias históricas que são evocadas pelos jovens e os critérios de moralidade que existem na sociedade. Assim, podemos indicar que este não é um dado imediato, resultante da operação da consciência histórica de rememoração do passado para agir no presente, mas está atravessado por questões emocionais, de interesse e morais; ou, de acordo Bodo Von Borries (2016, p. 25), pode ser motivado ainda por sentimentos vivenciados no passado e impulsos inconscientes. Exemplos empíricos desta relação entre ações, conhecimento histórico e moralidade podem ser encontrados na tese *O peso do passado: Currículos e narrativas no ensino de história das Ditaduras de Segurança Nacional em São Paulo e Buenos Aires* e no texto *Entre muitos 'outros': ensino de história e integração latino-americana*, da pesquisadora Dra. Juliana Pirola da Conceição, ambos publicados em 2015. No mesmo ano de nossa coleta de dados, a pesquisadora buscou investigar a convivência de alunos brasileiros com bolivianos em duas escolas públicas da região central de São Paulo. Uma das questões levantadas pela pesquisadora diz respeito à solidariedade com imigrantes latinos em território nacional, em situação de irregularidade (fugitivos). Como conclusão, percebeu que os jovens que utilizaram a história como referência em seus argumentos apresentaram maior grau de solidariedade. Onde a história não estava presente, imperariam os critérios nacionais/locais de moralidade (segundo a autora, em alguns casos, numa moral individualista, com indícios de nacionalismos extremados, aversão aos estrangeiros, completa indiferença, mobilizando tendências a denúncia e desejo de prisão dos fugitivos)¹³⁶.

¹³⁶ Seguem três citações emblemáticas da autora: Escola com a presença de imigrantes comparada à escola sem imigrantes: “A análise das narrativas indica que a quantidade de jovens que se sensibilizou com a situação proposta pelo instrumento e decidiu tomar alguma atitude para ajudar o “vizinho estrangeiro” foi maior na escola em que a presença de imigrantes latino-americanos é menor do que na escola onde a presença desses imigrantes não é uma realidade (8 de 29 na SP01 e 14 de 31 na SP02). Entre os 6 estrangeiros, apenas 3 afirmaram que ajudariam o “vizinho” (CONCEIÇÃO, 2015, p. 17). Na escola com imigrantes, comparação entre turmas: “Nas turmas onde o número de imigrantes latino-americanos era maior, o número de estudantes que “ajudaria o vizinho” foi menor. Apenas a metade dos estudantes imigrantes afirmaram que ajudariam o “vizinho”. A pergunta que fica é: *Será que isso também significa que o contato com a diversidade latino-americana por meio da relação entre os próprios estudantes nos espaço escolar diminui as chances de desenvolver empatia sobre o “outro” latino-americano? Qual o papel do ensino de história nesse processo? Serão necessários novos estudos para investigar esse aspecto*”, e “Nas narrativas em que a perspectiva histórica foi evidenciada, a história das ditaduras na região, e em especial a perseguição a militantes políticos, parece gerar uma “predisposição ao sacrifício”, seja em nome da democracia, do direito ao acesso à informação ou da simples solidariedade a um “vizinho” em apuros”. (CONCEIÇÃO, 2015, p. 20, grifos da autora).

Atentando ainda à solidariedade com o estrangeiro, no que se refere à consideração das variáveis, no campo da variável geográfica, as regiões da fronteira (0,79) e litoral (0,78) apresentaram médias sensivelmente superiores à região central (0,61). De modo aproximado, a média das escolas públicas de periferia também foi um pouco superior (0,66) à das escolas privadas laicas empresariais (0,58), estando ambas abaixo da média nacional (0,73). De acordo com a escala Likert, todas estas médias estão compreendidas na graduação “grande interesse”. Contudo, é relevante indicarmos, dados os limites da própria questão, que desconhecemos o significado para os jovens do conceito *solidariedade*, que pode variar entre caridade, assistencialismo, empatia, compromisso mútuo, ações de interferência, etc.

Já quanto aos tipos de cidades, as médias apresentaram maior distância entre si: metrópoles (0,63), capitais regionais (0,70), centros sub-regionais (0,85), centros de zona (0,62) e centro local (1,04). Como na questão anterior, na qual analisávamos o interesse pela história de países da América Latina, novamente o centro local de Curiúva/PR apresentou a maior média, seguido dos centros sub-regionais de nossa amostra. Contudo, o que diverge da questão anterior é que, quando detalhamos as médias que compõem as cidades categorizadas como centros sub-regionais, não é possível evidenciar um critério de proximidade com a fronteira, como no caso anterior, ficando a cargo da cidade de Teixeira de Freitas a maior média para o grupo (1,20). Neste sentido, podemos indicar inicialmente que, quando se pergunta diretamente sobre a América Latina, o critério geográfico se manifestou (as médias aumentaram com a proximidade em relação à fronteira), mas quando o assunto possibilitou uma abstração para além dos países latino-americanos (os pobres de outros países), o critério não se manifestou. Convém acentuarmos que para esta questão não há uma relação direta entre o tamanho da cidade e a solidariedade com a pobreza, conforme nos indicou a média das capitais regionais em relação à média das cidades dos centros de zona.

Continuando na análise da questão 25, atentemos neste momento para a alternativa “e” – a importância que os jovens atribuem às suas origens étnicas. Segundo o texto da alternativa, ao lado da expressão “origem étnica”, que pode ser um dado um tanto abstrato e confuso no entendimento dos jovens, estavam algumas sugestões de etnia: “africana”, “europeia”, “indígena” e a palavra “outra”. Assim, estamos cientes de que os dados que apontaremos abaixo refletem esta mescla de

possibilidades, sendo, especificamente, a etnia indígena o recurso identitário aglutinador que se costuma evocar nos discursos integracionistas.

A média geral para esta alternativa é significativamente baixa (0,08), enquadrando-se na graduação “importância média”. Nos limites dos dados gerais, parece não ser uma preocupação dos jovens de nossa amostra atribuir importância à etnia, reconhecem-se como pertencentes a uma coletividade específica de costumes, tradições e histórias. Isto se percebe quando comparamos esta às demais alternativas da questão, que apresentaram médias muito mais altas e expressivas. É possível que os jovens tenham se identificado pouco ou não tenham se identificado com as etnias propostas pelo texto da alternativa.

Analisando os dados de frequência desta média geral, podemos perceber que as respostas não foram homogêneas em torno da neutralidade, como estaríamos supondo, mas que a neutralidade (média próxima de zero), assim como na questão 17e, resultou do equilíbrio entre significativa parcela de jovens que assinalou alta importância e outra significativa parcela que assinalou baixa importância, além daqueles que efetivamente assinalaram neutralidade. Logo, indicamos que a conclusão exposta no parágrafo anterior – desinteresse dos jovens – só convém a estas duas parcelas que demonstraram efetivamente neutralidade e desinteresse. Observemos a intensidade dos jovens que demonstraram interesse:

Tabela 16: Tabela de Frequência – 25e. A minha origem étnica (africana, europeia, indígena ou outra)

	Frequência	Percentual válido
<i>Muito pouca importância</i>	258	11,2
<i>Pouca importância</i>	475	20,5
<i>Importância média</i>	708	30,6
<i>Grande importância</i>	571	24,7
<i>Importância muito grande</i>	301	13,0

Fonte: Projeto Jovens e a História - Software GNU PSPP. Total de jovens computados na tabela:

2313.

Como podemos observar, do total de 2313 jovens, 733 (31,7%) assinalaram baixa importância (muito pouca + pouca) à origem étnica, 708 (30,6%) assinalaram média importância e 872 (37,7%) assinalaram alta importância (grande + muito

grande). Os dados são muito próximos, algo em torno de trinta por cento para cada parcela, o que compreende um número significativo de jovens em cada uma delas. Deste modo, em vez de afirmarmos categoricamente a neutralidade para a questão, optamos por indicar aqui que ao mesmo tempo em que houve um significativo desinteresse pela questão, também houve significativo interesse, superior em seis pontos percentuais (139 jovens). Assim, tendo encontrado este índice de jovens, podemos inferir que, em alguma medida, a identificação com a etnia indígena também está presente nesta parcela. As demais questões do projeto não nos auxiliam no desmembramento deste interesse, que poderia ser realizado a partir de um cruzamento de alternativas¹³⁷. Deixamos esta questão em aberto, salientando que novas pesquisas são necessárias para melhor analisar esta intensidade e este processo de identificação do jovem brasileiro com a etnia indígena (a ponto de reconhecer-se nos discursos identitários integracionistas).

Por hora, apenas acrescentamos que a média de interesse pela origem étnica diminui gradativamente quando se vai da fronteira (0,19) em direção ao centro (0,14) e litoral (-0,12). Desta última região, Florianópolis e Porto Alegre manifestaram os menores índices da amostra geral, respectivamente, -0,29 e -0,31. Dentre as vinte e duas cidades analisadas, a maior média para esta alternativa foi a da cidade de Brasília/DF (0,44).

Quanto à variável “aspectos socioeconômicos”, a questão étnica teve maior atribuição de importância nas escolas públicas de periferia (0,13) do que nas privadas laicas empresariais (-0,14). Este é um dado um tanto curioso, uma vez que, aparentemente, é mais comum a classe média manter seus vínculos com a tradição imigratória europeia e ter o conhecimento de sua genealogia.

E quanto à variável “tipos de cidades”, podemos apontar que a atribuição de importância à origem étnica variou inversamente conforme o tamanho da cidade: metrópoles (-0,01), capitais regionais (-0,01), centros sub-regionais (0,20), centros de zona (0,20) e centros locais (0,38). Desse modo, de acordo com os dados de nossa amostra, podemos sugerir que a importância que os jovens atribuíram às etnias propostas diminuiu conforme aumentou o tamanho das cidades (com maiores relações e população), o que denota uma hipótese de as tradições (elementos

¹³⁷ Outra maneira seria cruzar os dados de cada cidade com a presença de comunidades indígenas e o número de habitantes, mas descartamos esta possibilidade por conseguirmos, de modo preciso, apenas as estatísticas dos estados, o que seria muito abrangente.

histórico/culturais, costumes, ritos, simbologias) estarem mais diluídas e sincréticas nesses locais. Assim, para esta alternativa, o tipo de cidade seria um elemento sensivelmente mais significativo do que a localização geográfica para explicar os dados relacionados à identidade étnica. Esta é, porém, uma afirmação que também requer pesquisas futuras de aprofundamento.

3.2.8 As ideias dos jovens sobre nação e soberania nacional

Avançando em nossas análises, além do interesse por conhecer a cultura, a história dos países latinos e a valorização da origem étnica e da solidariedade, neste momento de nosso texto colocaremos em questão a disposição dos jovens brasileiros de nossa amostra em construir um futuro comum para a região ao custo de parte da soberania nacional. Este ponto é identificado na questão 36 do projeto Jovens e a História, de enunciado “Que ideias você tem sobre nações e o país?”, de que analisaremos especificamente as alternativas “c” e “d”. Os dados estão sistematizados na tabela abaixo.

Tabela 17: Questão 36: Que ideias você tem sobre as nações e o país?

Alternativas		Média Geral	Localização Geográfica		Aspectos Socioeconômicos		Tipos de Cidades	
36a.	<i>As nações nascem, crescem e morrem na História, como acontece com tudo</i>	-0,14	Fro.	-0,15	Pub.Per.	-0,06	Metr.	-0,12
			Cen.	-0,20	Priv.Lai.Emp.	-0,15	Cap.Reg.	-0,24
			Lit.	-0,18			Cen.Sub.Reg.	-0,07
							Cen.Zon.	0,06
							Cen.Loc.	-0,32
36b.	<i>As nações são coisas naturais por uma origem, por uma língua, pela história e pela cultura</i>	0,51	Fro.	0,58	Pub.Per.	0,39	Metr.	0,49
			Cen.	0,47	Priv.Lai.Emp.	0,54	Cap.Reg.	0,47
			Lit.	0,51			Cen.Sub.Reg.	0,56
							Cen.Zon.	0,55
							Cen.Loc.	0,20
36c.	<i>As nações são o desejo da criação de um futuro, apesar das diferenças culturais do passado</i>	0,47	Fro.	0,51	Pub.Per.	0,37	Metr.	0,47
			Cen.	0,45	Priv.Lai.Emp.	0,55	Cap.Reg.	0,49
			Lit.	0,49			Cen.Sub.Reg.	0,46
							Cen.Zon.	0,43
							Cen.Loc.	0,48
36d.	<i>Os países devem ceder parte da sua soberania a organismos internacionais (como a ONU, ou Mercosul)</i>	0,14	Fro.	0,13	Pub.Per.	0,17	Metr.	0,06
			Cen.	0,17	Priv.Lai.Emp.	0,12	Cap.Reg.	0,12
			Lit.	0,11			Cen.Sub.Reg.	0,22
							Cen.Zon.	0,14
							Cen.Loc.	0,56
36e.	<i>Os interesses do meu país devem ser defendidos a todo custo, inclusive por força militar</i>	0,10	Fro.	0,18	Pub.Per.	0,30	Metr.	-0,09
			Cen.	0,17	Priv.Lai.Emp.	-0,07	Cap.Reg.	0,04
			Lit.	-0,01			Cen.Sub.Reg.	0,26
							Cen.Zon.	0,17
							Cen.Loc.	0,76

Fonte: O Autor (2016). Projeto Jovens e a História – Adaptado do Software GNU PSPP.

Isolando as médias gerais, inicialmente podemos indicar a prevalência de médias que denotam “neutralidade”, ou uma concordância “em partes” com o exposto textual das alternativas. Apenas a alternativa “b” apresentou média geral acima de 0,5, sugerindo indícios de concordância com a afirmação de que nações são “coisas naturais”, fenômenos que decorrem de uma origem natural de aproximações linguísticas, culturais e históricas.

A narrativa desta alternativa se enquadra no tipo tradicional, segundo a teoria da história de Jörn Rüsen. Seria uma forma de recuperar o passado que tem a tradição como referência, num processo de eternização do tempo (o passado não é percebido e diferenciado do presente, como qualidade temporal própria, e avança em direção ao presente). Quanto à recuperação das experiências, é uma narrativa que transforma a história num modelo estático que remete à origem, a uma vida obrigatória e de permanência de um dado modelo cultural, cabendo aos indivíduos aceitarem este modelo via imitação. Segundo Rüsen, o alinhamento a este tipo tradicional implica uma postura de resistência dos sujeitos diante do tempo, os quais buscam permanecer diante das mudanças, o que resulta em dificuldades de aceitar as transformações sociais e de si próprios (RÜSEN, 2007b, p. 62).

Embora ressaltando a possibilidade de um entendimento equívoco do enunciado, a aceitação de que a nação é algo natural pode estar naturalizando as diferenças, suprimindo a ideia de processo, o que pode vir a colaborar na formação de uma alteridade estática e excludente, segundo a qual naturalmente seríamos diferentes.

Já a menor média geral para a questão se refere à alternativa “a” (-0,14), a qual indicou certo caráter teleológico na história, as nações – “como aconteceria com tudo” – percorreriam obrigatoriamente um caminho, nascendo, desenvolvendo-se e morrendo. Observando os indícios de discordância, podemos supor que este descontentamento pode vir ou da primeira parte da afirmação (o tom obrigatório de estágios necessários e final fatalista), ou da segunda premissa, “como acontece com tudo”. Talvez os jovens tenham discordado de que este percurso se aplique a “tudo”. Mas, de qualquer forma, se atentarmos especificamente para a primeira parte da afirmação, abriríamos espaço para a crítica à teleologia: os caminhos não seriam obrigatórios, e, assim, o presente e o futuro estariam sendo interpretados pelos jovens

como possibilidades em aberto. Isso significa, principalmente, que as nações não estão fora do tempo, não são eternas ou atemporais, mas estão inseridas em processos históricos.

De acordo com o pensamento rüseniano, esta alternativa teria maior proximidade com o tipo exemplar, segundo o qual os casos do passado funcionariam como regras gerais de conduta ou sistema de valores ao presente. Estas regras seriam atemporais e recuperadas como forma de orientação no entendimento dos casos particulares, resultando em ações futuras. Haveria uma continuidade no tempo via orientação exemplar (exemplos da história). Esta forma seria um pouco mais complexa que a anterior, remetendo à crítica da tradição, num entendimento de que os fenômenos/valores/identidades não seriam atemporais, mas precisariam ser entendidos/copiados, com certa sagacidade, dos exemplos do passado. Os jovens refutaram esta afirmação, indicando, possivelmente, que a regra posta (“nascer, crescer e morrer”) não se aplica a tudo.

Haveria uma contradição na indicação de que as nações seriam naturalmente diferentes, mas não seguiriam uma evolução natural e linear? As análises das alternativas “c” e “d” podem colaborar no esclarecimento deste aparente paradoxo.

Os jovens indicaram a média 0,47 para a alternativa “c”, a qual podemos assumir ser média limite entre a neutralidade e o início de indícios de interesse, segundo a graduação da escala Likert. Apesar de haver uma parcela significativa de jovens que indicou para a alternativa anterior que as nações são “coisas naturais” (média 0,51), esta média é bastante próxima à da afirmação de que as nações seriam também um “desejo de criação de um futuro comum, apesar das diferenças culturais do passado”. Este dado nos sugere uma compreensão de nação como um projeto, uma construção, um entendimento da história como processo que remete ao futuro e resulta em ações humanas. Aproximando-se do tipo genético, isso remete à compreensão de que as experiências do passado são recuperadas no entendimento de tal forma que as transformações dos modelos culturais (nos quais incluímos a moralidade e as identidades) são compreendidas e aceitas como fenômenos inerentes da história, dos processos de transformação e evolução da sociedade. Na memória são recuperadas experiências de alteridade, de mudanças que levem das formas de vida estranhas ou alheias às próprias, num processo identitário via identificação com os processos na história (RÜSEN, 2007b, p. 62).

Esta ideia de nação como construção é sensivelmente mais forte na região de fronteira (0,51), seguida do litoral (0,49) e do centro (0,45). Inicialmente, poderíamos até supor que o histórico de instabilidade com relação ao que é ser “nacional” nas zonas de fronteira tenha influenciado, em alguma medida, num entendimento do conceito mais distante do tom essencialista, aproximando-o mais de uma ideia de processo. Contudo, julgamos que – quando comparamos com a média da mesma região para a alternativa “b”, que sugeriu exatamente o oposto – esta ideia destoa (ou se fragiliza) do tom essencialista do conceito de nação. Na alternativa “b”, a média da fronteira também foi a maior dentre as regiões (fronteira: 0,58; centro: 0,47; litoral: 0,51), indicando a percepção de que as nações são “coisas naturais”.

Ora, é possível que a mesma região apresente as maiores médias em alternativas diretamente opostas? esta questão já aponta indícios para a compreensão do possível paradoxo levantado anteriormente. Podemos cruzar estes dados para identificar se são os mesmos jovens que assinalaram as duas opções.

Tabela 18: Tabela Cruzada – 36b. As nações são coisas naturais... X 36c. As nações são o desejo de futuro

		36c.As nações são o desejo da criação de um futuro, apesar das diferenças culturais do passado				
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo totalmente
36b.As nações são coisas naturais por uma origem, por uma língua, pela história e pela cultura	Discordo totalmente	10	7	15	3	4
	Discordo	9	35	91	44	10
	Concordo em parte	8	88	437	290	24
	Concordo	9	54	343	470	95
	Concordo totalmente	1	10	46	75	92

Fonte: Projeto Jovens e a História - Software GNU PSPP. Total de jovens computados na tabela: 2270.

Na região inferior esquerda da tabela podemos perceber um total de 74 jovens (3,26%) que assinalaram concordância (concordam + concordam totalmente) com a afirmação de que as nações são coisas naturais, ao mesmo tempo em que discordaram (discordo totalmente + discordo) do entendimento de nação como projeto de futuro. Para o inverso, canto superior direito da tabela, o dado é quase o mesmo, porém em sentido contrário: 61 jovens (2,69%) que optaram por concordar com a

segunda afirmação. Atentando aos índices de coincidência de concordância entre ambas as alternativas (concordo + concordo totalmente), podemos indicar que 732 jovens (32,24%) assinalaram as duas opções ao mesmo tempo, um número significativamente maior do que os anteriores. Estes dados, em certa medida, colocam em crise a explicação teórica: os mesmos jovens demonstraram, ao mesmo tempo e sobre a mesma questão histórica, formas distintas de recuperar o passado (tradicional e genética). Entendemos, a partir da discussão teórica, que a forma genética pressupõe o entendimento e a crítica da forma tradicional. Já o inverso não aconteceria, pois se trataria de uma progressão de complexidade. Assim, o que podemos sugerir é que uma parcela significativa dos jovens de nossa amostra (a maior parcela) não considerou as duas alternativas como opostas, articulando de forma harmônica uma compreensão essencialista (que remete a um passado de origem) com um entendimento processual (que remete a ações futuras). Talvez esta articulação se deva ao conceito de “nação”, um tanto abstrato, e que pode gerar dúvidas no entendimento dos jovens. Ou ainda, se imaginarmos que a ideia de nação como algo natural é uma ideia que está presente na sociedade, no conhecimento histórico comum, e que sua contrapartida, nação como uma construção, seja resultante, em alguma medida, da intervenção escolar (do conhecimento histórico científico disposto na sociedade), então podemos supor que ao longo do processo de aprendizado, por um dado período de tempo, estas duas ideias coexistem no entendimento dos jovens, até uma questionar a outra, assim como coexistem e reivindicam a verdade no interior da sociedade. Portanto, as duas formas de recuperar o passado ocorreram ao mesmo tempo em nossos dados, porque os jovens identificaram estas duas formas como possíveis e válidas, já que, possivelmente, os dados da memória encontraram respaldo nos dados da cultura.

De modo complementar, Maria Paula González aponta que, com relação a esta questão, parece haver certo distanciamento entre o conhecimento científico e o comum, de tal forma que a ideia de nação como algo natural permanece na sociedade:

Por un lado, es positivo advertir que la historia escolar ha ido abandonando la transmisión de grandes relatos plagados de héroes, reyes y “personas importantes” – característica de la disciplina escolar desde el siglo XIX – ya que profesores y alumnos no se inclinan por estos temas. Por otro lado, y en contrapartida, los datos sugieren que en las aulas no parece haberse instalado el atractivo por conocer “la formación de las naciones”, es decir, cómo nos constituimos como comunidades, como estados nacionales. Quizás, “el mito de los orígenes” siga repitiéndose con fuerza dentro y fuera de las escuelas diciéndonos que la nación es algo dado e inmutable y no fruto

de una construcción a pesar de los aportes de la historiografía latinoamericana de las últimas décadas. (GONZÁLEZ, 2010, p. 10).

Quando atentamos às médias que resultaram da variável “tipos de escola”, percebemos que algo semelhante aconteceu: as escolas do tipo privada laica e empresarial também apresentaram ao mesmo tempo maior média para as duas alternativas (0,54, para a alternativa “b”; 0,55, para a alternativa “c”), contrastando com as médias das escolas do tipo pública de periferia (0,39, para a alternativa “b”; 0,37, para a alternativa “c”). Isso nos sugere que o ocorrido anteriormente, em certa medida, também se manifestou a partir da variável “tipos de escola”, com maior ênfase nas escolas privadas, já que a tendência à neutralidade para esta questão é levemente mais acentuada nas escolas do tipo públicas de periferia. Dadas as significativas proximidades entre as médias, julgamos não ser pertinente relacionar a prevalência da interpretação essencialista ou da processual em algum tipo de escola.

Avançando, podemos indicar que estes dados contrastaram menos quando observamos estas duas alternativas a partir da variável “tipos de cidade”. Assim, os dados não nos permitiram inferir que a disposição das cidades nos múltiplos relacionamentos nacionais e internacionais – os seus tamanhos e fluxos de mercadorias, serviços e migrações – interfiram de modo significativo sobre a interpretação do conceito de nação. As médias das cidades se mostraram bastante aproximadas para as duas alternativas, com o destaque apenas da cidade do tipo centro local (Curiúva/PR) que, especificamente, para a alternativa “b” (nação como “coisas naturais”) apresentou média 0,20, diferenciando-se um pouco da média apresentada para a alternativa “c” (0,48). De resto, analisando isoladamente a alternativa “c” (“nação como projeto de futuro”), as médias das cidades foram bastante aproximadas entre si (variando de 0,43 a 0,49).

Ainda podemos apontar que esta ideia de nação como algo natural, em certa medida, resulta de imagens estáticas recuperadas pela memória, intimamente relacionadas às informações históricas dispostas na sociedade que não pressupõem a contradição e os conflitos no entendimento da nação brasileira. Neste sentido, a história do Brasil tem larga experiência com tentativas de fabricação da homogeneidade da nação, tanto em seus aspectos econômicos e sociais, quanto raciais. Como aponta Léia Adriana da Silva Santiago, em sua tese *Ensino da História da América no Brasil e na Argentina – no período transitório para a República*, com os

escritos de Eduardo Prado e seu modelo de identidade nacional atrelada à permanência, à continuidade do passado colonial e imperial; ou em Gilberto Freire com a idealização do Brasil mestiço e da “democracia racial”; ou, ainda, com a significativa articulação entre Estado e educação (nas décadas de 1930¹³⁸ e no período da Ditadura Civil Militar Brasileira) e sua projeção de uma nacionalidade sem conflitos internos, harmônica e excludente, em sua construção, dos vizinhos latino-americanos –, podemos indicar que há no interior da cultura um trabalho de consolidação de memórias de uma nacionalidade que se projeta sem contradição, “aparando as arestas dos regionalismos”, das camadas e dos conflitos sociais internos (SANTIAGO, 2012, p. 64).

Ainda versando sobre a questão 36, a alternativa “d” (“Os países devem ceder parte da sua soberania a organismos internacionais, como a ONU e MERCOSUL”) nos permite uma breve análise.

Inicialmente convém apontarmos que tanto a média geral como todas as variáveis se apresentaram muito próximas a zero. Com a média geral de 0,14, as demais médias que resultaram das variáveis oscilaram de 0,11 a 0,22. A única exceção foi novamente Curiúva/PR (Centro Local) que apresentou média de 0,56 (indícios de concordância). Como vimos anteriormente, uma média pode resultar neutra quando existem duas parcelas significativas em sentidos contrários, o que ocorre neste caso. Outra reflexão quanto ao método diz respeito ao caso de Curiúva/PR, que apareceu diversas vezes com médias destoantes. Convém interpretarmos estes episódios como uma consequência que resulta da própria lógica matemática do método quantitativo, o que denota certa fragilidade quanto ao método e à análise via estatísticas. Na cidade de Curiúva, apenas vinte e seis jovens responderam ao questionário, um número significativamente mais baixo do que a média de cem jovens que compuseram as demais cidades. Assim, com um número menor, as médias tendem a ser mais extremadas (de modo aproximado, e digno de nota, também temos Teixeira de Freitas com uma amostra pequena de 46 jovens).

¹³⁸ Complementando a interpretação da professora Dra. Léia Adriana da Silva Santiago, sobre a utilização do passado na década de 1930, época considerada por Ângela de Castro Gomes como de “recuperação do passado brasileiro”, em que se evidenciou um significativo esforço por refletir sobre a nacionalidade, produzir no interior da cultura histórica uma unidade e identidade nacional, indicamos o texto *A “cultura histórica” do Estado Novo*, de Ângela Castro Gomes, apresentado no XIX Simpósio Nacional da ANPUH (1997). Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11191>>. Acesso em: 07/02/2017.

Tabela 19: Questão 36d. Os países devem ceder parte de sua soberania a organismos internacionais (como a ONU, ou MERCOSUL)

	Frequência	Percentual válido
<i>Discordo totalmente</i>	103	4,5
<i>Discordo</i>	453	19,9
<i>Concordo em parte</i>	939	41,1
<i>Concordo</i>	587	25,7
<i>Concordo totalmente</i>	200	8,8

Fonte: Projeto Jovens e a História - Software GNU PSPP. Total de jovens computados na tabela:

2282.

O índice de jovens que discordaram da ideia de perder parte da soberania (discordo totalmente + discordo) é de 24,4% (556 jovens), contra o índice de 34,5% (787 jovens) que indicaram concordar com a proposta (concordo + concordo totalmente). Os jovens que assinalaram posicionamento de neutralidade, concordando em partes, somaram 41,1% (939 jovens). Assim, podemos assumir a existência de uma parcela que efetivamente se posicionou contra uma possível perda de parte da soberania (expressão que pode ter sido compreendida negativamente pelos jovens como sinônimo de submissão) do Brasil ao MERCOSUL, ou à ONU, o que aparentemente dificultaria um projeto amplo de integração regional. Contudo, para além da média geral neutra de 0,14, como podemos observar, estão contidos 787 jovens que se posicionaram explicitamente de modo favorável. Assim, podemos apontar uma predisposição de parte dos jovens, da ordem de 34%, à aproximação com o MERCOSUL e a ONU. Como nos casos anteriores, em que as afirmações apresentavam mais de uma interpretação, não podemos afirmar enfaticamente que as médias e os dados se referiram apenas à região da América do Sul, sintetizada na expressão “MERCOSUL”. Na afirmação, a expressão “ONU” pode ter tido algum peso sobre os posicionamentos dos jovens.

Diante da massiva neutralidade das médias para os diversos critérios, não convém avançarmos mais nesta alternativa. Esta questão pode ser complementada com as duas últimas questões, vistas a seguir.

3.2.9 A importância que os jovens atribuem a temas relacionados à integração da América do Sul

Este ponto resulta da questão 40 do projeto Jovens e a História, de enunciado “Sobre os processos de integração da América do Sul, que importância tem o seguinte”. É uma questão que parte do princípio de que a integração da América do Sul já está ocorrendo, solicitando dos jovens, deste modo, a sua avaliação do grau de importância que atribuem a temas como: a exemplo, relação comercial, turismo, infraestrutura, solidariedade, acesso a produtos culturais, estudo e trabalho na região. Divergindo sensivelmente das questões anteriores, a questão 40 apresentou alternativas com temáticas muito aproximadas e diretamente complementares, por isso julgamos ser mais pertinente analisar a questão como um todo.

Podemos observar os dados sintéticos da questão na tabela abaixo.

Tabela 20: Questão 40: Sobre os processos de integração da América do Sul, que importância tem o seguinte:

Alternativas		Média Geral	Localização Geográfica		Aspectos Socioeconômicos		Tipos de Cidades	
40a.	<i>Acordos para aumentar o comércio entre os países</i>	0,67	Fro.	0,62	Pub.Per.	0,43	Metr.	0,67
			Cen.	0,65	Priv.Lai.Emp.	0,87	Cap.Reg.	0,74
			Lit.	0,76			Cen.Sub.Reg.	0,63
							Cen.Zon.	0,56
							Cen.Loc.	0,27
40b.	<i>Programas que facilitem que os cidadãos estudem e trabalhem em outros países da região</i>	0,86	Fro.	0,84	Pub.Per.	0,75	Metr.	0,82
			Cen.	0,86	Priv.Lai.Emp.	1,03	Cap.Reg.	0,93
			Lit.	0,95			Cen.Sub.Reg.	0,86
							Cen.Zon.	0,72
							Cen.Loc.	0,77
40c.	<i>Construção de estradas, ferrovias, gasodutos e obras que conectem os países do continente</i>	0,62	Fro.	0,51	Pub.Per.	0,50	Metr.	0,59
			Cen.	0,64	Priv.Lai.Emp.	0,84	Cap.Reg.	0,68
			Lit.	0,65			Cen.Sub.Reg.	0,60
							Cen.Zon.	0,50
							Cen.Loc.	0,50
40d.	<i>Iniciativas que promovam uma integração mais solidária entre os povos da região</i>	0,66	Fro.	0,60	Pub.Per.	0,52	Metr.	0,68
			Cen.	0,67	Priv.Lai.Emp.	0,78	Cap.Reg.	0,69
			Lit.	0,70			Cen.Sub.Reg.	0,64
							Cen.Zon.	0,58
							Cen.Loc.	0,77
40e.	<i>Iniciativas que deem mais acesso a livros, filmes e músicas produzidas em outros países da América do Sul</i>	0,70	Fro.	0,70	Pub.Per.	0,62	Metr.	0,72
			Cen.	0,65	Priv.Lai.Emp.	0,76	Cap.Reg.	0,66
			Lit.	0,77			Cen.Sub.Reg.	0,74
							Cen.Zon.	0,64
							Cen.Loc.	0,65

Fonte: O Autor (2016). Projeto Jovens e a História – Adaptado do Software GNU PSPP.

Uma primeira observação metodológica diz respeito ao contraste entre as médias desta questão e as da questão anterior, assim como já havia ocorrido entre as questões 25 e 18.

Conforme a nossa análise avança, podemos sugerir que as médias das alternativas oscilam de modo um tanto uniforme e independente entre as questões. Alternativas com temáticas semelhantes, dispostas em questões diferentes, destoam significativamente em suas médias, para mais ou para menos. Podemos indicar aqui algumas hipóteses para este fenômeno: Talvez o grau de posicionamento dos jovens varie conforme: a disposição e a inter-relação dos conteúdos em uma mesma questão; ou varie conforme a estética do discurso do enunciado; o local da questão no questionário impresso (frente ou trás da folha); a relação com a questão imediatamente anterior; ou, por fim, a possibilidade de a primeira alternativa de cada questão estar nivelando as demais.

Neste sentido, indicamos que todas as médias gerais apresentaram indícios de “importância” (acima de 0,5), segundo a graduação da escala Likert. Assim, os jovens de nossa amostra se posicionaram para além da neutralidade, no sentido de atribuir importância para cada uma das alternativas da questão. Se na questão anterior avaliaram como 0,14 a aproximação do Brasil ao MERCOSUL/ONU, nesta questão atribuíram importância aos possíveis benefícios da integração. Da mesma maneira, se na questão 17i. (com o índice de 0,09) não demonstraram interesse em conhecer a história do desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio, nesta questão demonstraram que, mais importante do que conhecer a história e o desenvolvimento é ter acesso aos produtos, aos bens e aos serviços no tempo presente.

De modo hierárquico, atribuíram maior importância à alternativa que se referia à necessidade de programas que facilitem aos cidadãos estudar e trabalhar em outros países da região (alternativa “b” - 0,86), seguida da alternativa que propunha Iniciativas de mais acesso a livros, filmes e músicas produzidas em outros países da América do Sul (alternativa “e” – 0,70). Aparentemente os jovens de nossa amostra são relativamente favoráveis tanto às migrações regionais em busca de estudo e trabalho, como ao fluxo de mercadorias da indústria cultural. Fica em aberto se os posicionamentos destes jovens significam uma aceitação dos imigrantes (“outros”) em território nacional ou somente refletem desejos de estudar/trabalhar fora do país.

Mostraram-se também favoráveis – corroborando – a acordos para aumentar o comércio na região (0,67), a iniciativas que promovam uma integração mais solidária (0,67) e à construção de uma infraestrutura que conecte os países (0,62).

Observando os dados a partir das variáveis, numa análise geral da questão podemos perceber que a localização geográfica manifestou influência em quase todas as alternativas. Como havíamos indicado anteriormente, quando o assunto é América Latina a proximidade com a fronteira exerce influência sobre as médias. Para a atual questão, apesar de Cáceres e Dourados (cidades que compõem a região de fronteira de nossa amostra) serem, respectivamente, zonas de processamento de exportação e um significativo polo regional de serviços voltado ao agronegócio (“Portal do MERCOSUL”), podemos dizer que o grau de importância que se atribuiu às pautas referentes aos processos de integração (com relativa exceção para a alternativa “e”) é, diretamente proporcional à distância entre a fronteira e o lugar em que se localiza o jovem. As médias mais altas são as litorâneas, seguidas das da região central, sendo mais reduzidas na região de fronteira. Uma hipótese para explicar este fenômeno seria pensar a região de fronteira como um contexto de disputa por recursos e empregos, considerando que o MERCOSUL já permite o livre trânsito de trabalhadores; enquanto que na região do Litoral a média pode ser maior em razão de a economia ser sustentada em grande parte pelo turismo e pelo transporte (portos), que são tão mais intensos quanto maior a integração e o fluxo de estrangeiros e de comércio internacional. Ainda assim, convém destacarmos que todas as médias enunciadas na região de fronteira se mantiveram acima do índice 0,5, denotando também indícios de atribuição de importância.

No que se refere ao critério socioeconômico, as escolas do tipo privada laica e empresarial apresentaram as maiores médias para todas as alternativas. Uma hipótese é a de que assuntos relacionados a questões de empreendedorismo tenham maior apelo e significância em ambientes do setor educacional privado do que em escolas públicas. Da mesma forma, podem ter influência as possíveis experiências individuais/familiares dos jovens de escolas privadas com viagens, estudos ou trabalho fora do país. Contudo, o que destoa é que nesta questão (especificamente na alternativa ‘d’, uma “integração mais solidária aos países da região”), divergindo da alternativa analisada 25I (“solidariedade com os pobres de outros países”), as escolas privadas apresentaram média superior às escolas públicas de periferia.

Seria o estrangeiro (ideias sobre o internacional, o mundo, o “outro”, o distante) uma abstração menos construída/ilustrada no imaginário/memória dos jovens de escolas públicas de periferia? Isto seria um problema, pois uma identidade latino-americana depende de uma abstração rica em memórias sobre o estrangeiro, no sentido de gerar laços de pertencimento e reconhecimento. Quando observamos a totalidade de questões e alternativas que compuseram o projeto Jovens e a História, os dados de nossa amostra apontam que na maioria das vezes quando se referiu ao estrangeiro, ao internacional, as maiores médias de concordância/interesse foram as dos jovens de escolas privadas. O oposto também se evidenciou: quando se perguntou sobre o local, o próximo, o bairro, a privacidade, a subjetividade, as maiores médias foram as dos jovens das escolas públicas de periferia.

Tabela 21: O internacional/distante e o nacional/próximo em escolas Públicas de Periferia e Privadas Laicas Empresariais

Alternativas correlacionadas ao Estrangeiro	Médias Pub.Per.	Médias Priv.Lai.Emp.	Alternativas correlacionadas ao local	Médias Pub.Per.	Médias Priv.Lai.Emp.
17e. Culturas de países distantes (Interesse)	0,28	0,66	18a. A história da localidade onde vivo (Interesse)	0,07	-0,05
18d. Outros países da América Latina (Interesse)	-0,01	0,12	18b. A história da minha região (Interesse)	0,18	0,05
18e. A história do mundo, excluindo a América Latina (Interesse)	0,15	0,64	25d. O meu país (Importância)	0,85	0,61
40a. Acordos para aumentar o comércio entre os países (Importância)	0,43	0,87	25g. A minha fé religiosa (Importância)	0,48	0,04
40b. Programas que facilitem que os cidadãos estudem e trabalhem em outros países da região (Importância)	0,75	1,03	25e. A minha origem étnica (Importância)	0,13	-0,14
40c. Construção de estradas, ferrovias, gasodutos e obras que conectem os países do continente (Importância)	0,50	0,84	36e. Os interesses do meu país devem ser defendidos a todo custo, inclusive por força militar (Concordância)	0,30	-0,07
40d. Iniciativas que promovam uma integração mais solidária entre os povos da região (Importância)	0,52	0,78			

40e. Iniciativas que deem mais acesso a livros, filmes e músicas produzidas em outros países da América do Sul	0,62	0,76
(Importância)		

Em certa medida, a ideia do estrangeiro como uma abstração menos construída/ilustrada no imaginário/memória dos jovens de escolas públicas de periferia é uma hipótese que encontra fundamento em nossos dados, mas que escolhemos não afirmar categoricamente, dadas as poucas exceções encontradas¹³⁹. Novos estudos (possivelmente qualitativos) serão necessários para fundamentar ou refutar este argumento. Deixamos aqui registrado como um possível caminho de pesquisa.

Quanto ao critério “tipos de cidades”, analisando a questão como um todo, não podemos apontar nenhuma tendência ou relação entre o tamanho da cidade e a atribuição de importância por parte dos jovens. Este é um dado curioso, pois, como a questão 40 se referia diretamente ao estreitamento das relações comerciais, de serviço, de trabalho e de produtos, esperava-se que o interesse dos jovens fosse proporcional ao tamanho da cidade. Contudo, esta relação não se manifestou, o que nos sugere que, apesar de estarem inseridos em contextos de maior ou menor relações comerciais com o local, o nacional e o internacional, este fato não reflete automaticamente – ou proporcionalmente – nas ideias dos jovens.

Podemos concluir este ponto indicando que nos jovens de nossa amostra há uma atribuição de importância significativa aos assuntos que se relacionam ao estreitamento dos laços culturais/comerciais do Brasil com os países da América Latina. Eles atribuíram importância ao aumento do comércio; aos programas de estudo e trabalho; à construção de estradas e ferrovias; à integração solidária entre os povos da região e ao maior acesso a livros, filmes, músicas e produtos em geral. Uma questão que fica para o próximo ponto é: em que medida estes interesses manifestados refletem na possibilidade da derrubada das fronteiras nacionais? Ou, em outras palavras, estes interesses se alinham no sentido da proposição de uma unificação política para a América Latina?

¹³⁹ Em apenas três alternativas ocorreu o processo inverso: “18c.A história do Brasil” (Pub.Per 0,52; Priv.Lai.Emp. 0,56), “25k. Solidariedade com os pobres do meu país” (Pub.Per 0,89; Priv.Lai.Emp. 0,90) e “25l. Solidariedade com os pobres de outros países” (Pub.Per 0,66; Priv.Lai.Emp. 0,58).

3.2.10 As ideias dos jovens sobre a integração econômica e a unificação da América do Sul

Este último ponto deriva da questão 41 do questionário do projeto Jovens e a História, de enunciado “Os temas a seguir são polêmicos. Em que você votaria a favor ou contra?”. Esta questão buscou identificar os posicionamentos dos jovens quanto a diversos temas considerados polêmicos. Desta forma, diferentemente das questões anteriores, esta questão não se utilizou da escala Likert como referência, apresentando apenas três opções de respostas: “votaria contra”, “indeciso” e “votaria a favor”. Assim, nas próximas análises não utilizaremos o sistema de médias, como vínhamos fazendo, mas os dados de frequência e porcentagem. Nesta questão, atentaremos especificamente às alternativas “e” e “f”.

Tabela 22: Questão 41 - Os temas a seguir são polêmicos. Em que você votaria a favor ou contra?

Alternativas	Votaria contra	%	Indeciso	%	Votaria a favor	%
41a. <i>Maior controle sobre o trânsito de veículos para diminuir os acidentes e preservar o meio ambiente</i>	164	7,2	476	20,8	1648	72
41b. <i>Intervenção do governo na economia para garantir emprego para todos</i>	258	11,3	710	31,1	1317	57,6
41c. <i>Plena igualdade entre homens e mulheres no trabalho, na administração da casa e na política</i>	147	6,4	417	18,2	1721	75,3
41d. <i>Distribuição de terra para os mais pobres, mesmo que isso signifique diminuir as propriedades dos mais ricos</i>	407	17,8	789	34,6	1085	47,6
41e. <i>Ações para que, no futuro, a América Latina seja um único país</i>	1065	44	823	36,4	371	16,4
41f. <i>Integração econômica do MERCOSUL, incluindo uma moeda comum</i>	438	19,3	1110	48,8	726	31,9
41g. <i>Preservação do meio ambiente, mesmo que isso prejudique o desenvolvimento econômico</i>	177	7,8	763	33,6	1329	58,6

Fonte: O Autor (2016). Projeto Jovens e a História – Adaptado do Software GNU PSPP.

De modo geral, os jovens de nossa amostra se apresentaram bastante favoráveis à “plena igualdade entre homens e mulheres no trabalho, na administração da casa e na política” (75,3% assinalaram que votariam a favor – 1721 jovens), e também a um “maior controle sobre o trânsito de veículos para diminuir os acidentes e preservar o meio ambiente” (72% de favoráveis – 1648 jovens). Para estes dois casos, a média de indecisão ficou próxima a 20% e a de contrariedade às propostas em torno de 7%. São as duas alternativas em que podemos apontar certa unanimidade dos jovens em torno da aceitação. Nas demais alternativas, a média de indecisão começa a subir significativamente, assim como os índices de contrariedade.

Na casa dos 60% de aceitação estão duas outras alternativas, com um grau maior de polêmica: a “preservação do meio ambiente, mesmo que isso prejudique o desenvolvimento econômico” e a “intervenção do governo na economia para garantir emprego para todos”. Nestas duas alternativas o índice de indecisão se encontra levemente acima dos 30% e o de contrariedade, em aproximadamente 8% para a primeira alternativa e 11,3% para a segunda. Atualmente, no senso comum as expressões “desenvolvimento econômico”, “recessão econômica” e “crise na economia” possuem fortes apelos (emocionais) sobre os julgamentos das pessoas, constituindo, nas palavras de Bodo Von Borries (2016b, p. 19), “experiências internalizadas, polêmicas ou criticadas da história regional e nacional”. Isso se deve, em parte, pela recente crise econômica da década de 1990, com o aumento da desigualdade social, o fenômeno da favelização das cidades e os anos de recessão no Brasil, que em alguma medida deixaram rastros nas memórias sociais. Quanto à segunda afirmação, o nível de indecisão e contrariedade pode se relacionar com a expressão “intervenção do governo”, devido a existência de setores da sociedade que defendem abertamente – como posicionamento político – a diminuição do estado; ou então com o tom pejorativo que atualmente a palavra “governo” carrega, usualmente relacionada a palavras como corrupção, burocracia, ineficiência, etc.

Com aproximadamente 50% de aceitação (47,6% de favoráveis – 1085 jovens) temos apenas a alternativa “distribuição de terra para os mais pobres, mesmo que isso signifique diminuir as propriedades dos mais ricos”, com um grau de indecisão em torno de 35% e 17,8% de contrariedade. Como podemos observar, o nível de indecisão e contrariedade parece aumentar na medida em que aumenta o potencial

de ajuste social implícito na alternativa. Deste ponto em diante, o nível de aceitação passa a ser inferior a 40%, o que implica altos índices de discordância e indecisão.

A alternativa “integração econômica do MERCOSUL, incluindo uma moeda comum” apresentou apenas 31,9% de aceitação (726 jovens), com um índice ainda superior de indecisos (44,8% - 1110 jovens) e 19,3% de posicionamentos contrários (438 jovens).

E, por fim, a alternativa “ações para que, no futuro, a América Latina seja um único país” apresentou apenas 16,4% de aceitação (371 jovens), um índice de 36,4% de indecisão e o maior índice de recusa para a questão, 44% (1065 jovens), sendo um índice de contrariedade que destoa significativamente das outras alternativas. Além da maior recusa, esta alternativa também apresentou o menor índice de aceitação para a questão. Quanto ao nível de indecisão, o maior índice se expressou na alternativa anterior, que propunha a “integração econômica do MERCOSUL”. Assim, dentre todos os temas, quando questionados sobre a integração econômica, os jovens se colocaram substancialmente em dúvida, mas quando questionados sobre a unificação política/frontereira da América do Sul, os jovens demarcaram posicionamentos em sentido contrário. Aproximadamente metade dos jovens de nossa amostra são contrários à unificação, os quais, somados, ao índice de indecisos para a mesma alternativa, dão um total de 80,4%.

Talvez esta expressiva recusa tenha relação com os resultados encontrados pelas pesquisadoras Juliana Pirola da Conceição e Maria de Fátima Sabino Dias, as quais, ao investigarem as narrativas de 67 jovens, para o mesmo período, perceberam que eles articularam as ideias de subdesenvolvimento, baixa tecnologia, desigualdade, desmatamento, poluição e violência – de modo bastante vitimista, imobilizador de ações no presente –, para representar os países da América Latina (CONCEIÇÃO; DIAS; 2011, p.183). Juliana Pirola, agora em parceria com a pesquisadora Raquel Alvarenga Sena Venera, mas ainda refletindo sobre os mesmos dados, sugere que

[...] diante da ausência de repertório sobre o passado, os jovens apreendem com a mídia as representações sobre a América Latina, recortadas apenas em problemas e se identificam com aquilo que imaginam ser os EUA. Os problemas contemporâneos da América Latina aparecem bastante nas narrativas dos jovens das duas escolas, entre eles, os que mais se destacaram foram tensões relacionadas ao Gasoduto, As FARC e o narcotráfico e Hugo Chaves na Venezuela como ameaça. Especialmente nas narrativas do DJ existe claramente uma memória pejorativa sendo construída. (VENERA; CONCEIÇÃO, 2012, p. 148).

Convém citarmos outro trecho das autoras que ainda colaboram em nossa análise,

[...] apenas uma narrativa questionou o sentido de inferioridade que se constrói sobre o “ser latino-americano”: “Hoje em dia, você diz que é americano e as pessoas não reconhecem. Americano é o estadunidense, o brasileiro não é americano, é latino.” (Narrativa DJ A05) O jovem diz não existir a possibilidade de ser reconhecido como americano porque essa nomenclatura é legitimada para o estadunidense, no entanto, resta ao brasileiro ser latino. Apesar de ser uma crítica, ela vem afirmando a inferioridade dessa identidade, como se fosse uma sina. O lugar que se deseja como identificação não possui reconhecimentos pelos outros no jogo de identidade e alteridade. Se ele disser que é “americano” não será reconhecido no lugar que gostaria, mas será interpretado como um erro de linguagem. A identidade precisa do reconhecimento dos outros, ela não se processa apenas na identificação dos sujeitos, mas, essa identificação precisa jogar com aquilo que Hall chama de “marcação de fronteira simbólica” (HAAL, 2000, p. 106). Não se identificar com o lugar de posição de sujeito que é mapeado nos discursos midiáticos sobre a América Latina pode ser mais simples do que se identificar com aquilo que se acha ser a representação do “ser americano”. A identificação por si apenas não garante o reconhecimento e o pertencimento a um grupo. A identificação “obedece à lógica do mais-que-um” (HALL, 2000, p. 106) e isso é um complicador para esse jovem. (VENERA; CONCEIÇÃO, 2012, p. 148).

Neste sentido, a recusa à perspectiva de integração pode estar significando a recusa ao pertencimento/enquadramento nesta representação negativa – conjunto de memórias compartilhadas¹⁴⁰ –, que evocam exemplos de problemas (sociais, econômicos, políticos), em contraste com a idealização da representação norte-americana. O único jovem que, na pesquisa das autoras, assumiu o pertencimento “latino” não o fez como motivo de orgulho, mas como um fardo que precisa ser abandonado ou carregado, sendo, por isso, motivo de vergonha, de ocultamento. Soma-se a isto o aumento do número de imigrantes bolivianos, paraguaios e uruguaios (e de outras nacionalidades) no país, os quais, no período de nossa coleta de dados, como pudemos verificar, estavam migrando para o Brasil, além dos *stocks*

¹⁴⁰ Em parte, também pelos currículos oficiais prescritos. Este apontamento se encontra no texto *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva*, da historiadora Elza Nadai (1992), que assim descreve o desinteresse no Brasil das trajetórias de vida dos países de língua espanhola: “A ideologia do progresso que sustentou a modernização do Estado brasileiro desde a segunda metade do século XIX propugnava uma identificação com a Europa industrializada e capitalista, negando qualquer semelhança com a América Latina, salvo se fosse para desempenhar uma posição hegemônica”. (NADAI, 1992, p.150). Sobre o ensino da história da América Latina no Brasil, ver também KALIL-ALVES, Thamar; de Oliveira, Wellington. **O ensino de história da América Latina no Brasil: sobre currículos e programas** Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 3, n. 6, jan-jun, 2011, e SANTIAGO, L. A. S.; RANZI, Serlei M. F.; CARVALHO, M. A.; CARNEIRO, M. E. F.. **Políticas educacionais integradoras: propostas curriculares do Brasil e da Argentina**. Conjectura: Filosofia e Educação (UCS), v. 21, p. 144-181, 2016.

já estabelecidos. Via de regra, estes grupos são colocados à margem da sociedade, buscando se estabelecer economicamente em trabalhos que variam da formalidade à informalidade, sendo constantemente relacionados a uma imagem negativa de insucesso econômico, pobreza e violência. Como afirma Erving Goffman (2012, p.12), a sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas, imputando-lhes atributos que não precisam corresponder à realidade, mas que são construções sociais “virtuais”, expectativas normativas que constroem identidades sociais no imaginário coletivo e que são impostas sobre as pessoas. No caso específico dos imigrantes, o autor define este fenômeno como um “estigma tribal”, decorrente do critério da nacionalidade. Neste sentido, recuperando Rüsen, a recusa em pertencer a esta representação negativa tem relação com a operação da consciência que, desvinculada da experiência (e do conhecimento histórico/científico), projeta futuros que podem ser desastrosos: no entendimento dos jovens, a unificação poderia significar que suas vidas no futuro se aproximariam a este conjunto de estereótipos.

Esta recusa da parte dos jovens da perspectiva de unificação do território também encontra respaldo nos sentidos de interpretação que provêm do passado e que podem estar dispostos na memória cultural e social destes jovens, a exemplo do modo como os latino-americanos foram representados pela historiografia nacional. Segundo Eujanian (1998, p. 40), que reflete sobre o surgimento das repúblicas latino-americanas, os Estados Nacionais fundaram sua legitimidade, soberania, e também a ideia de cidadania, sobre discursos que enfatizavam diferenças culturais, políticas, sociais e, inclusive, étnicas. Complementando, para Heloísa Jochims Reichel (1998, p. 46):

Como a historiografia nacional criou suas representações de nacionalismo desde o período colonial, é natural que as disputas por território, os antagonismos políticos e as vivências culturais aparentemente distintas tenham sido integradas à memória nacional, servindo à afirmação e à exacerbação dos sentimentos nacionais. Fronteiras e guerras externas são temas que aparecem frequentemente interligados nos estudos que focalizam as relações internacionais entre os povos e os Estados. Tal ligação se justifica porque o processo de delimitação territorial pode gerar disputas, as quais, por sua vez, conduzem à busca de soluções por meio da ação diplomática ou militar. Normalmente, as guerras geradas por questões de limites internacionais tornam-se acontecimentos que marcam a memória coletiva das sociedades que as vivenciam. Ao longo da história, as lutas contra inimigos externos têm contribuído para construir ou para fortalecer o sentimento de identidade na população, seja pela comemoração da vitória, seja pela frustração da derrota. (REICHEL, 1998, p. 48).

Assim, além das representações dos latinos enquanto imigrantes pobres – que permanecem como “estigmas” –, ainda podemos acrescentar que, em alguma medida, este imaginário também carrega a ideia do “outro” como um possível inimigo externo.

Continuando nossa análise, este posicionamento de recusa se expressa com maior intensidade nos jovens das escolas do tipo privada laica e empresarial, como podemos observar abaixo.

Tabela 23: Tabela Cruzada: "41e.Ações para que, no futuro, a América Latina seja um único país" X "41f.Integração econômica do MERCOSUL, incluindo uma moeda comum" (Escola Pública de Periferia e Privada Laica Empresarial)

			41f.Integração econômica do MERCOSUL, incluindo uma moeda comum		
			<i>Votaria contra</i>	<i>Indeciso</i>	<i>Votaria a favor</i>
Escola Pública de Periferia	41e.Ações para que, no futuro, a América Latina seja um único país	<i>Votaria contra</i>	18	41	28
		<i>Indeciso</i>	14	55	15
		<i>Votaria a favor</i>	3	18	38
Escola Privada Laica Empresarial	41e.Ações para que, no futuro, a América Latina seja um único país	<i>Votaria contra</i>	55	53	50
		<i>Indeciso</i>	5	36	21
		<i>Votaria a favor</i>	7	16	17

Fonte: Projeto Jovens e a História - Software GNU PSPP. Total de jovens computados na tabela:
Escola Pública de Periferia (230), Escola Privada Laica Empresarial (260).

Seguem-se alguns apontamentos.

- Os três maiores casos de incidência nas escolas públicas de periferia:
 - 55 jovens (23,91%) assinalaram indecisão em ambas as alternativas;
 - 41 jovens (17,82%) assinalaram indecisão para a alternativa que propunha a integração econômica do MERCOSUL e ao mesmo tempo assinalaram contrariedade para a alternativa que propunha ações no sentido da integração política da América Latina;
 - 38 jovens (16,52%) indicaram que votariam a favor em ambas as alternativas.
- Os três maiores casos de incidência nas escolas privadas laicas empresariais:

- 55 jovens (21,15%) assinalaram que votariam contra em ambas as alternativas;
 - 53 jovens (20,38%) assinalaram indecisão para a alternativa que propunha a integração econômica e ao mesmo tempo assinalaram contrariedade para a alternativa que propunha ações no sentido da integração política da América Latina;
 - 50 jovens (19,23%) assinalaram que votariam a favor da integração econômica do MERCOSUL e ao mesmo tempo assinalaram contrariedade para a alternativa que propunha ações no sentido da integração política da América Latina.
- Os extremos das tabelas:
 - Nas escolas públicas de periferia, 18 jovens (7,8%) assinalaram que votariam contra ambas as alternativas, contra 38 jovens (16,52%) que assinalaram que votariam a favor de ambas.
 - Nas escolas privadas laicas empresariais, 55 jovens (21,15%) assinalaram que votariam contra ambas as alternativas, contra 17 jovens (6,53%) que assinalaram que votariam a favor de ambas.

Diante destes dados, podemos destacar que a maior parcela dos jovens das escolas privadas se concentrou na parte superior da tabela, demarcando um posicionamento contrário à unificação da América do Sul (demarcando também contrariedade, indecisão ou posicionamentos favoráveis à integração econômica do MERCOSUL). Esta incidência em torno da contrariedade da unificação não ocorreu nas escolas públicas, que chegaram a apresentar (dentre suas três maiores médias) uma parcela significativa de concordância com a unificação e integração econômica. Quanto aos extremos da tabela, um posicionamento radical de recusa total (unificação + integração econômica) se mostrou maior nas escolas privadas, da ordem de 20%, contra 7% das escolas públicas. O oposto, que seria a aceitação total, mostrou-se maior nas escolas públicas de periferia, 16,52% contra 6,53% das escolas privadas.

Quando observamos sob o critério da localização geográfica, os dados não nos permitem inferir uma influência direta da geografia sobre o posicionamento político dos jovens. Esperava-se que na fronteira as ideias de integração econômica e

unificação política fossem melhor aceitas pelos jovens, ou em proporções superiores às demais regiões, mas isso não ocorreu. Com relação à proposição de integração econômica, nas três regiões as porcentagem de concordância ficaram aproximadas, na casa dos 30%. Já o índice de recusa/contrariedade foi maior na região litorânea (23,8%), seguida de centro e fronteira, ambas em torno dos 18%.

Com relação à proposta de unificação da América Latina, a região de fronteira apresentou índice de 47,8% de recusa, índice que em muito se aproximou da região litorânea (48%). A região central apresentou o menor índice de recusa, 44,7%. Quanto aos índices de aceitação – jovens que assinalaram que votariam a favor da unificação –, apesar de ser um índice pouco expressivo, a região de fronteira apresentou o maior índice da amostra, da ordem de 20%, contra 16,4% do litoral e 16,3% da região central. Assim, tirando o último dado, que indica uma tímida, porém maior aceitação da unificação na região de fronteira, os demais dados não sugerem que a localização geográfica seja um elemento significativo na explicação da aceitação ou recusa dos jovens.

Por fim, com relação à variável “tipos de cidade”, especificamente no que concerne à alternativa “e” (“América Latina como um único país”), podemos indicar que a recusa à unificação aumenta conforme aumenta o tamanho da cidade. Aparentemente, os jovens de cidades grandes (metrópoles e capitais regionais) apresentaram posicionamentos mais radicais no sentido de negar a proposta da unificação. Esta ideia se complementa com os índices de porcentagem de jovens que indicaram indecisão: quanto menor a cidade, maiores foram os índices de indecisão. Já quanto ao posicionamento de aceitação, a relação não foi direta/proporcional, como nos dois casos anteriores. De modo sintético, estas informações são identificadas na tabela abaixo.

Tabela 24: Índices de frequência - 41e. Ações para que, no futuro, a América Latina seja um único país - Por tipo de cidade

Tipos de Cidades		Frequência	Porcentagem
Metrópoles	Votaria contra	221	50,2
	Indeciso	146	33,2
	Votaria a favor	73	16,6
Capitais Regionais	Votaria contra	453	51,2
	Indeciso	306	34,6
	Votaria a favor	126	14,2
Centros sub-regionais	Votaria contra	291	42,9
	Indeciso	262	38,6
	Votaria a favor	126	18,6
Centros de zona	Votaria contra	93	40,4
	Indeciso	96	41,7
	Votaria a favor	41	17,8
Centros locais	Votaria contra	7	28,0
	Indeciso	13	52,0
	Votaria a favor	5	20,0

3.2.11 Pertencimento latino-americano: disposições finais do capítulo

Podemos resumir as conclusões do capítulo em três pontos:

Tendências à neutralidade / interesse médio

Apesar das ressalvas indicadas anteriormente (a hipótese de que as médias podem estar oscilando conjuntamente de questão para questão), quando aproximamos todas as alternativas das questões que selecionamos podemos confirmar o disposto na literatura de que existe certa prevalência dos posicionamentos considerados de interesse médio (-0,5 até 0,5).

Segundo as informações encontradas em nossa revisão da literatura, este índice de neutralidade pode estar relacionado a certa deficiência no saber histórico dos jovens ou à ausência de dados/experiências na memória individual. Gostaríamos apenas de acrescentar que, como pudemos perceber em muitos dos casos, a média neutra pode também resultar da somatória de dois posicionamentos significativos em sentidos contrários. Assim, podemos indicar que tanto a ausência de experiências e conhecimentos na memória individual, como exatamente o seu oposto, a presença de

experiências e conhecimentos em parcela significativa da sociedade, quando, numa abordagem quantitativa dos posicionamentos dos jovens, se transformam em médias, podem resultar em índices de neutralidade, ou seja, em posicionamentos menos enfáticos.

Assim, a maioria das alternativas que analisamos refletiu esta tensão entre ser uma média neutra homogênea ou uma média com aparência homogênea de neutralidade.

Modus operandi da consciência

Como supôs a reflexão teórica (apontamentos de Jörn Rüsen e Bodo Von Borries - capítulo 2), os valores presentes na sociedade operaram e participaram significativamente das decisões políticas dos jovens de nossa amostra. Nos posicionamentos dos jovens, percebemos pelo menos dois eixos possíveis de interpretação da realidade, que podem ser descritos aqui em sua dimensão ideal-típica: eixo ideológico e eixo ético.

Para o primeiro caso, percebemos significativa prevalência de atribuições de importância às alternativas que se relacionaram à liberdade individual e ao sucesso econômico dos jovens. É como se as decisões políticas, num momento já consolidado do neoliberalismo na região, refletissem sobre as ideias dos jovens de tal forma que podemos indicar isso como um *modus operandi* da consciência. Privacidade, individualismo, liberdade e sucesso econômico formam um filtro conjunto de visão e de interpretação da realidade, constituindo-se como interesses com os quais os jovens possivelmente avaliaram as demais alternativas do questionário.

Numa entrevista ao canal Jornalistas Livres¹⁴¹, a filósofa e professora Marilena Chauí realizou uma discussão sobre como as políticas neoliberais refletem nos indivíduos como ideologia neoliberal. Para a autora, esta ideologia se apresenta como uma estratégia de convencimento que emana das práticas neoliberais (em especial, a transformação dos direitos sociais em serviços/mercadorias). Desse modo, cria-se na sociedade a ideia de que a privatização dos serviços e direitos sociais é algo bom. Esta construção, que se encontra num momento avançado em nossa sociedade, remodela a ideia que o indivíduo tem de si próprio, de tal forma que ele não se vê mais como pertencente a uma classe social (como trabalhador), mas através de uma

¹⁴¹ Disponível em: <<http://migre.me/w07p9>>. Acesso em: 05/02/2017.

imagem idealizada de “empresário de si próprio”, que presta serviços e negocia em condições de igualdade com o empregador. Faz parte desta ideologia a ideia de que o indivíduo arque com o ônus de saúde, previdência, educação e formação individual para que se torne mais atraente no mercado, ideia que se alinha a um individualismo extremado, o qual desobriga o Estado de suas responsabilidades a partir da ilusão da meritocracia: o indivíduo se constrói-se a si, investe em si mesmo, perde a referência de classe ao se projetar numa ilusão de consumo e se relaciona socialmente a partir de uma lógica individualista competitiva.

Esta ligação entre ideologia liberal e os posicionamentos dos jovens se mostrou visível nas avaliações de alternativas como família, liberdade de opinião, estudar e trabalhar fora do país, interesses pessoais, acordos comerciais, infraestrutura para o comércio e desejo de acesso aos produtos da região. Os jovens de nossa amostra (incluindo os de escolas públicas de periferia) avaliaram as questões relativas ao comércio internacional com a mesma atribuição de importância (ou de modo similar) que a de assuntos relativos aos seus espaços privados/individuais. Assim, atrelada à ideia de abertura dos mercados e comércio internacional, está uma possível crença de que o sucesso econômico do país gera como consequência necessária a melhoria social para todos, através da distribuição dos produtos e das ofertas formativas (formação pessoal e para o mercado de trabalho), crença que costuma caminhar junto com a defesa da privacidade e da liberdade individual.

Podemos compreender melhor esta relação, de modo breve, a partir da articulação de dois outros conceitos (externos à teoria de Rüsen): imaginário e modo de vinculação.

Por imaginário, que em muito se assemelha e enriquece o entendimento do conceito de cultura histórica, Juremir Machado da Silva entende:

O imaginário é um reservatório/motor. Reservatório, agrega imagens, sentimentos, lembranças, experiências, visões do real que realizam o imaginado, leituras da vida e, através de um mecanismo individual/grupal, sedimenta um modo de ver, de ser, de agir, de sentir e aspirar ao estar no mundo. ...Motor, o imaginário é um sonho que realiza a realidade, uma força que impulsiona indivíduos e grupos. Funciona como catalisador, estimulador e estruturador dos limites da prática. (SILVA, 2006b, p. 11).

O imaginário seria um *locus* de produção de sentido, um “reservatório” de uma dada cultura (ou poderíamos falar em “reservatórios” interligados de culturas), por meio do qual cada grupo interpreta os valores imaginados a partir de sua experiência coletiva, de suas normas e de seus “mitos” e, ao fazê-lo, colabora para a

transformação dos sentidos que são comuns a todos os outros grupos (CAZELOTO, 2013, p. 46).

Esta ideia de armazenamento cultural, comunicável de modo imediato (relações comunicacionais interpessoais) e mediado (indiretamente via aparatos comunicacionais), podemos somar à noção de “modo de vinculação” de Edilson Cazeloto, que busca refletir sobre a existência de um “imaginário capitalista”. Para o autor, o conceito de vinculação busca dar conta da variedade de formas históricas e formas socialmente determinadas com que os vínculos entre seres humanos são construídos em sua dimensão material, de forma a produzir e reproduzir imaginários. Assim, este apontamento de Cazeloto enriquece a discussão ao indicar a existência de um processo de vinculação entre o modo de produção capitalista e a “universalização” de valores mercantis, no âmbito da cultura cotidiana.

É essa perspectiva que sustenta a hipótese de que um processo de longo prazo como a abstração dos vínculos deve corresponder a um conjunto de “necessidades sociais supervenientes”. No sistema capitalista, dada a propriedade privada dos meios de comunicação e a íntima relação entre a comunicação e o mercado, essas necessidades confundem-se com a própria reprodução ampliada das relações capitalistas. É nessas relações que deve ser construída a compreensão sobre a questão dos vínculos e do Imaginário. (CAZELOTO, 2013, p. 49).

Esta possível relação entre imaginário e “valores mercantis” é o que identificamos nas atribuições de valores dos jovens de nossa amostra. Há uma supervalorização de temas relacionados ao discurso midiático de apelo e defesa dos interesses tanto do mercado (interesses comerciais), quanto individuais, o que nos permite considerar isso, em consonância com a concepção de Rüsen, como uma maneira/sentido de operação da consciência: o discurso ideológico liberal se configura como filtro e quadro interpretativo da realidade e participa das tomadas de decisões. Uma única exceção encontrada em nossos dados, como apontado anteriormente, se referiu à questão 40 do questionário, que versou sobre a aproximação comercial do Brasil com a América Latina, e na qual não foi possível identificar uma relação entre o tamanho da cidade e a atribuição de valor/importância pelos jovens às relações comerciais e aproximações com a região. Isso indica certa homogeneidade da amostra para esta variável.

Para o segundo caso, podemos apontar as ideias de certo e errado, justo e injusto, bom e mal (o “politicamente correto”, o comumente aceito na sociedade como justo, bom, verdadeiro, digno, correto) as quais compõem a moralidade na sociedade,

como também sendo um *modus operandi* da consciência. O querer e o poder, o interesse pessoal e o dever ético-moral, se misturaram em nossos dados nas atribuições de importância dos jovens sobre o meio ambiente, a integração solidária na região, e a solidariedade com os pobres do país e de outros países. Podemos apontar que a moralidade caminhou junto com a forma como os jovens recuperaram o passado e projetaram futuros em suas decisões, a ponto de se sobrepor (com maiores médias), em alguns casos, ou contrastar, em outros, com os próprios interesses pessoais/privados e econômicos.

Estas são duas forças que julgamos terem operado nas manifestações políticas dos jovens e composto a totalidade do que podemos concluir, instrumentalmente, como a complexa rede de relações que compõem o sentimento de pertencimento dos jovens brasileiros à América Latina.

Com estes apontamentos, podemos atualizar o esquema rüseniano criado anteriormente,

Figura 9: Entre consciência e cultura: síntese esquemática dos conceitos presentes na Teoria da História de Jörn Rüsen e na obra Jovens e Consciência Histórica de Bodo Von Borries: com acréscimo de moralidade e ideologia.



Fonte: o Autor (2017)¹⁴². Relação dialética entre cultura histórica e consciência histórica.

Pertencimento latino-americano de jovens brasileiros: entre as impressões iniciais e finais

O que inicialmente se apresentou como uma ausência nas noções de pertencimento dos jovens não se confirmou com o esmiuçar das questões do projeto. Os dados de nossa amostra apresentaram noções dimensionais de pertencimento. Em nossa interpretação, o que encontramos não foi um pouquinho de “latinidade” existente em cada um dos jovens – como poderíamos supor a partir de um entendimento essencialista da identidade –, mas alguns jovens que se sensibilizaram com questões referentes à América Latina. Esta sensibilização variou conforme a temática apresentada e, dentro de cada temática, conforme as variáveis (localização geográfica, tipos de escola e tipos de cidade).

Não foi possível identificar um pertencimento que resultasse de uma pergunta simples e explícita (a exemplo de “Você se sente pertencente à América Latina?”, ou “Você se considera latino-americano?”), pois estas perguntas não estavam postas no questionário do projeto Jovens e a História. O nosso esforço foi o de, a partir das questões existentes, tentar identificar como os jovens se interessaram e atribuíram valor às questões que envolveram a regionalidade.

Neste sentido, podemos apontar que algumas das nossas interpretações do início do capítulo não encontraram sólida fundamentação nas análises de frequência e cruzamentos que realizamos. Podemos pontuar aqui dois casos:

- Recusa considerável (0,14) à modelos de integração que signifiquem a diminuição da soberania nacional (ONU e Mercosul). Os dados de frequência nos indicaram que a recusa era, de fato, da ordem de 4% (24 jovens), sendo a aceitação explícita da ordem de 34% (787 jovens). Portanto, não convém afirmarmos que os jovens refutam esta ideia, mas que se concentram na zona intermediária (41,1%), com aproximações mais significativas à aceitação;
- Apresentaram baixo interesse no conhecimento da história dos países da América Latina (0,04) e da própria origem étnica (0,08). Da mesma

¹⁴² A Imagem do homem andando foi extraída do site <https://www.colourbox.com/preview/8887548-phases-of-step-movements-man-in-walking-sequence-for-game-animation-on-white.jpg>, acessado 08/02/2016.

forma que no ponto anterior, nossa interpretação dos dados de frequência indicou que as recusas eram da ordem de 30,5% (720 jovens), e 31,7% (733 jovens), respectivamente, sendo os interesses explícitos pela história e origem étnica superiores, da ordem de 34,2% (807 jovens) e 37,7% (872 jovens). Assim, abstraindo os índices de neutralidade (35,4% e 30,6%), os dados nos sugerem sensível preferência e demonstração de interesse pela história dos países latinos e pela origem étnica (africana, europeia e indígena).

Quando às informações do início do capítulo que encontraram respaldo numa análise mais detalhada, elas se referem à presença de um sentimento patriótico bastante relativo, um sentimento que não se traduziu substancialmente no interesse dos jovens pela história do país, do desenvolvimento das nações, da democracia, no conhecimento da própria região, localidade onde vive e história das pessoas comuns, sendo, portanto, um sentimento distante de um possível nacionalismo exacerbado. Os jovens apoiaram significativamente o fluxo de produtos, trabalho e estudo na região, a unificação da moeda e a construção de infraestruturas que beneficiem a integração comercial entre os países sul-americanos.

Podemos listar ainda outras conclusões encontradas ao longo do capítulo:

- Em questões como “interesse por culturas distantes”, “interesse pela história de países da América Latina”, “solidariedade com os pobres de outros países”, “interesse pela origem étnica” e todas as alternativas que implicaram relações comerciais, acesso aos produtos, trabalho e estudo no exterior, houve uma relação entre interesse e regiões. O que pudemos constatar é que quando a alternativa versou diretamente sobre a América Latina, o critério geográfico se manifestou (para demonstrar seja os maiores índices de interesses, seja os maiores de desinteresse, significando possivelmente desconfiança).
- A variável “tipos de cidade” só se mostrou como determinante em questões como origem étnica e unificação política da América do

Sul, em que o interesse estabeleceu relação com o tamanho da cidade, aumentando conforme o tamanho da cidade diminuiu.

- Quanto à variável “tipos de escola”, as escolas públicas de periferia demonstraram maior atribuição de interesse às questões individuais, locais, subjetivas e de solidariedade, enquanto que as escolas privadas laicas e empresariais apresentaram maiores interesses em questões que remeteram ao estrangeiro, ao comércio, ao fluxo de produtos, serviços, oportunidade de estudo e trabalho. Dentre estes dois tipos de escolas, os jovens de escola pública apoiaram significativamente a unificação da região, enquanto que os jovens das escolas privadas rejeitaram substancialmente esta possibilidade.
- Por fim, quanto a esta proposta explícita de unificação da região, apenas 16,4% (371 jovens) posicionaram-se a favor.

Concluindo o capítulo, podemos apontar que uma parcela significativa dos jovens de nossa amostra demonstrou interesse variado pela cultura e pela história latina, pelos produtos da indústria cultural, pela possibilidade de estudar e trabalhar fora do país, pela unificação da moeda, pela promoção de uma integração mais solidária (lembrando que as ideias de América Latina e solidariedade se mostraram relacionadas no interior da amostra) e também atribuiu importância à origem étnica. Contudo, estas identificações, traduzidas em interesse, não estão dispostas uniformemente em todos ou na maioria dos jovens de nossa amostra, como, por exemplo, as ordens de 30% indicadas acima. Contudo, estas noções dispersas e capturadas pelo instrumento demonstram a existência deste sentimento de pertencimento em muitos dos jovens, que se retroalimentam dos valores liberais e éticos dispostos na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Duas décadas atrás, exatamente em 1997, no emblemático *Seminário Regional sobre o Ensino de História e Geografia*, realizado em Brasília, os professores José Flávio Saraiva e Alejandro Eujanian alertavam sobre os riscos de um processo de “romantização” da integração. Para Saraiva, uma integração sem crítica estaria negando uma história de conflitos na região, em favor de uma nova narrativa presentista com forte apelo ideológico. Ele alertava para a exagerada tendência, nos novos enfoques integracionistas, a silenciar sobre os períodos conflituos e sobre os aspectos que gerariam contrastes à visão integracionista (SARAVA, 1998, p. 21). Para Eujanian, a atenção deveria repousar sobre a tendência, que existia nas pesquisas, a propor, inconscientemente, uma substituição das “consciências nacionais” pelas identidades regionais, a partir de um passado tão imaginário quanto os nacionais e, talvez, ainda mais artificial (EUJANIAN, 1998, p. 42). Estas questões permanecem atuais.

Como aponta Hobsbawm,

Ora, a história é a matéria-prima para as ideologias nacionalistas ou étnicas ou fundamentalistas, tal como as papoulas são a matéria-prima para o vício da heroína. O passado é um elemento essencial, talvez o elemento essencial nessas ideologias. Se não há nenhum passado satisfatório, sempre é possível inventá-lo. (HOBSEBWM, 1998, p.17).

Uma identidade que remeta à regionalidade interessa, intimamente, ao poder político, como ficou evidente em nossa análise de alguns dos documentos oficiais da integração. Porém, antes de termos a atual configuração política regional, uma integração de *regionalismo aberto*, a identidade latina já era pauta de longa data, sendo um desejo que se relaciona com a história das repúblicas no continente sul-americano. A pressuposição de um elemento cultural e de uma história comum (que incluía a diversidade) e a oportunidade de um futuro mais solidário e coletivo para a região continuará a entusiasmar pesquisadores, professores e discursos políticos. Contudo, o cuidado deve permanecer para não transformar a história da região numa história paroquial, fantasiosa, unilateral. Conjeturar a união a partir da diversidade e da contradição de suas histórias não é uma tarefa nada fácil. Prova disso são os vinte anos de discussões e publicações dos autores que destacamos e analisamos na presente tese. O respeito intercultural esbarra nas múltiplas histórias nacionais e

precisa dialogar com estas culturas, que, historicamente, alimentaram exclusões recíprocas.

Neste sentido, podemos localizar o nosso esforço neste conjunto de intenções que buscam refletir sobre a região e sobre a possibilidade de uma efetiva integração, apesar das dificuldades. Acreditamos ter colaborado na discussão ao apresentar um pequeno retrato de nosso momento histórico, sob a perspectiva das ideias históricas e dos posicionamentos políticos dos jovens de nossa amostra. Esperamos ter demonstrado, provisoriamente, a dimensionalidade do sentimento de pertencimento, que varia conforme o tema de interesse. De maneira sintética e conclusiva podemos afirmar: os jovens se posicionaram de modo favorável aos benefícios da integração e, em questões como etnia, história e solidariedade, o interesse foi significativamente menor, disperso e fragmentado.

Para além desta afirmação, podemos desmembrar outras conclusões, como: a relação entre a localidade geográfica e as temáticas que versaram diretamente sobre a América Latina; a relação entre o tamanho da cidade e a valorização da origem étnica, ou recusa da unificação; a relação entre as escolas públicas e o maior interesse em questões de solidariedade, localidade, subjetividade e unificação da região, assim como a relação entre as escolas privadas e a maior ênfase nas questões que remetiam ao estrangeiro, ao comércio, aos produtos, ao trabalho e ao estudo no exterior (América Latina); além de uma baixa atribuição de importância por parte dos jovens, de modo geral, à história do Brasil, ao desenvolvimento das nações, à democracia, à própria localidade e à história das pessoas comuns.

Com relação às pretensões do SEM e da UNASUL, ou em ligação com elas, podemos apontar que os nossos dados indicam significativo interesse dos jovens pela aproximação entre os países, favorecendo uma ideia de integração. Entretanto, estamos longe de uma integração que se pautasse numa solidariedade histórica, numa empatia cultural ou, até mesmo, em alguma espécie de irmandade que decorra da cultura, história ou condição econômica. Estamos mais próximos de uma integração que ocorra no nível macro (e abstrato) das decisões políticas, com o imperativo das relações comerciais e econômicas, e que reflita na sociedade como vontade de consumo. Falta o elemento educacional – conhecer para se identificar –, tal como apontaram os pesquisadores e os documentos oficiais da integração.

Mais de vinte anos se passaram e estas discussões chegaram às escolas da região de maneira muito tímida, sendo ainda recorrente a constatação de que pouco se estuda sobre a América Latina, em função de um privilégio maior da história europeia e nacional. Em igual medida, nos produtos da indústria cultural no Brasil pouco se fala sobre os países sul-americanos, seja em livros, filmes, séries, músicas, documentários, produtos, propagandas, seja em matérias jornalísticas e discursos públicos. Aparentemente, e este é um dado a ser confirmado, no Brasil, no que se refere aos países latino-americanos, parece ainda imper as representações de sensualidade, violência e comunismo (em seu entendimento pejorativo).

O maior de todos os desafios, deste modo, continua a ser a superação do desconhecimento dos países entre si, que tem levado a distorções nas histórias nacionais e à produção de preconceitos e estereótipos, fazendo com que a realidade latino-americana seja ignorada pela visão nacionalista dos países.

Quanto aos limites do questionário do projeto Jovens e a História e à teoria que embasou a análise, podemos indicar duas considerações.

No que se refere ao questionário, a maneira dúbia como algumas das alternativas das questões foram elaboradas dificultou nosso processo de interpretação. Mais de um sentido numa mesma alternativa fez com que não conseguíssemos precisar onde, exatamente, repousavam os julgamentos dos jovens. Do mesmo modo, faltaram questões que pudessem nos trazer informações sobre o quanto os jovens de nossa amostra conhecem de fato sobre a América Latina (cultura, sociedade, história, acontecimentos políticos, lugares, monumentos, religiosidade, iniciativas anteriores de integração, etc). Além disso, faltaram questões que pudessem precisar melhor os interesses manifestos, os sentimentos do passado, os valores morais, os impulsos inconscientes, as forças criativas, o medo e o desejo dos jovens no que se refere à integração político-cultural (questões que, segundo Bodo Von Borries, disputam espaço com as memórias e experiências do passado nas tomadas de decisões).

Quanto à utilização da teoria da história de Jörn Rüsen, esta mostrou-se bastante satisfatória no processo de compreensão do modo de como os posicionamentos dos jovens resultam da mobilização de suas consciências históricas em relação dialética com a cultura. No entanto, talvez pelas características das questões escolhidas, na elaboração textual das alternativas pouco foram utilizadas as

contribuições teóricas do filósofo, a exemplo da tipologia da consciência, das noções de utopias, de pluralidade e perspectividade na história, de narrativa histórica da articulação passado-presente-futuro. A teoria de Rüsen permitiu refletir num nível teórico-abstrato sobre a compreensão dos jovens, mas quando estes responderam às questões (dada a maneira como foram elaboradas), tratou-se menos da relação dos jovens com o tempo e mais das implicações sociais práticas que envolvem o tempo presente.

Questões que nos ficam, após termos realizado todo este diagnóstico, são: em que medida os posicionamentos dos jovens diagnosticados resultam, de fato, em ações no mundo? A relação entre se posicionar num questionário é significativamente proporcional às ações dos jovens na vida prática? Estas duas questões efetivamente nos escapam, mas como é inerente à ciência o desejo de dominar a realidade para transformá-la, acreditamos que, se não toda ela, algo da realidade foi captado por nossa pesquisa. Em alguma medida, diagnosticamos como os jovens brasileiros de nossa amostra se posicionaram com relação à integração regional e ao pertencimento latino-americano.

Esperamos que as nossas contribuições retornem ao ensino da história e que, de alguma maneira, qualifiquem as discussões sobre a América Latina em ambiente escolar. Assim, concordando com a visão otimista de Juliana Pirola da Conceição (2015, p. 9), segundo a qual o ensino escolar da História pode desempenhar um papel fundamental neste processo, como espaço privilegiado de discussão e consolidação de ideias, imagens e saberes que servirão à construção de memórias e identidades.

REFERÊNCIAS

AGLIETTA, M. **A Theory of Capitalist Regulation**: The U.S. Experience. London: New Left Books, 1979.

ALVES, T. K. I. C. **Identidade(s) latino-americana(s) no ensino de história**: um estudo em escolas de ensino médio de Belo Horizonte, MG, Brasil. 2011, 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

ALVES, R. C. **Das causas e consequências na aprendizagem histórica**: um estudo a respeito da significância histórica. Revista Eletrônica Documento/Monumento, v.12, p.165-191, 2014.

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

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23. Disponível em: <http://migre.me/vRIRN>, acessado em 12/01/2017.

ANGVIK, M.; BORRIES, B. (eds.). (1997). **Youth and History. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents**. Hambourg: Edition Körber-Stiftung. Vol. A.

ASSIS, A. A. **A teoria da História de Jörn Rüsen**: uma introdução. Goiânia: Editora UFG, 2010.

_____. **A ciência da história como resposta racional a carências de orientação**. História Revista, n.9, v.2, p. 331-339, 2004 (Resenha).

BARNABÉ, I. R. **UNASUL**: desafios e importância política. Mural Internacional (Online), v. I, p. 40-48, 2011.

BATISTA JÚNIOR, P. N. **O Consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Caderno da dívida externa, n. 69, PEDEX, São Paulo: Peres, 1994.

BARCA, I. **Ideias chave para a educação histórica**: uma busca de (inter)identidades. In: Hist. R., Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BAROM, W. C. C. **Didática da História e consciência histórica**: pesquisa na Pós-graduação brasileira (2001-2009). 2012a, 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, 2012a. Orientador: Luis Fernando Cerri.

_____. **A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade**: uma contribuição à didática história. Educacao e Realidade, v.37, p.991 - 1008, 2012b.

_____. **Os micro campos da Didática da História**: A teoria da história de Jörn Rüsen, pesquisas acadêmicas e o ensino da história. Revista de Teoria da História, v. 11, p. 15-67, 2014.

BAROM, W. C. C; CRUVINEL, L. C; CERRI, L. F. **Gedhi - Grupo de estudos em didática da história**. In: Seminário de Pesquisas do PPE - 2011, 2011, Maringá. Anais do Seminário de Pesquisa do PPE, 2011.

BARÓN, V. R. **Fronteras e identidad en el olvido latino-americano**. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara, 2007.

BAUDRILLARD, J. **Simulacros e Simulações**. São Paulo, Ed. Anthropos, 1991.

BAUMANN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2005.

BETHELL, L. **O Brasil e a ideia de América Latina em perspectiva histórica**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 22, n. 44, p. 289-321, jul/dez 2009.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história da América**: reflexões sobre problemas de identidades. Revista Eletrônica da ANPHLAC, v. 4, p. 01-11, 2005.

BOHOSLAVSKY, E.; GONZÁLEZ, M. P. **Projeto Zorzal**: um site para o ensino da história latino-americana. Revista História & Ensino, v.22, n.1, p.223-227, 2016.

BORRIES, B. **Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico, ou conhecimento do cânone histórico?** Revista de Educação Histórica, Curitiba, n.1, p.155-178, 2016a.

_____. Exploring the construction of historical meaning: Cross-Cultural Studies of Historical Consciousness Among Adolescents. In: Lehmann, Rainer H. (Eds.): **Reflections on Educational Achievement**, Münster, New York (Waxmann), 1993, p.25-49.

Disponível em: <<https://www.waxmann.com/fileadmin/media/fs/borries.pdf>>. Acesso em: 26/01/2017.

_____. **Jovens e Consciência Histórica**. Curitiba: W.A Editores, 2016b.

BORRIES, B.; ANDREAS, K.; MEYER-HAMME, J. **Uso reflexivo de los manuales escolares de historia**: resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios. Enseñanza de las Ciencias Sociales, v. 5, 2006, p.3-19.

BOYER, R. "Rapport salarial, croissance et crise: une dialectique cachée. Introduction à une comparaison de Sept Pays Européens". Boyer, Robert. (ed.) **La flexibilité du travail em Europe**. Paris, Editions La Découverte, pp. 11-30, 1986.

BUCZENKO, G. L.. **Ensino de História da América e identidade histórica**. In: Encontro Internacional da Associação Nacional de Pesquisadores de História das Américas, 2014, Niterói. Anais Eletrônicos do XI Encontro Internacional da ANPHLAC (Niterói, 2014). NITERÓI: ANPHLAC, 2014. p. 01-16.

CALDAS, P. S. P. **A câmera como Bunker**: o filme A Queda e o problema da consciência histórica alemã. Fênix Revista de História e Estudos Culturais, v.2, n.4, dezembro, 2005.

CALDERÓN, F. G.; CERRI, L. F.; ROSSO, A. J. **Heróis e Cultura Histórica entre estudantes no Chile**. Revista Brasileira de História, v.36, n.71, 2016.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998. 392p.

CAPELATO, M. H. R. **Depoimento Maria Helena Capelato**. Revista Eletrônica da ANPHLAC, v. 1, p. 15-20, 2013.

CARDOSO, O. **Para uma definição de Didática da História**. Rev. Bras. Hist., São Paulo, v. 28, n. 55, Junho, 2008.

CARIE, N. S. **Avaliações de coleção didáticas de História de 5º a 8º série do ensino fundamental**: um contraste entre os critérios avaliativos dos professores e do programa nacional do livro didático. 2008, 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 139f. Orientadora: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos.

CARVALHO, E. (Org.). **Perspectivas da Globalização e das suas Contradições no Brasil e na América Latina**. São Paulo: LCTE, v. 1, p. 121-150, 2011.

CARVALHO, R. G. **Jörn Rüsen e os fundamentos teóricos da Didática da História.** Revista de Teoria da História, v.6, n.12, p. 358-368, 2014.

CAZELOTO, E. **Vínculos abstratos:** a construção de um imaginário capitalista. Folios: Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia, Medellín (Colômbia), n. 29, p. 35-54, 2013.

CERCADILLO, L. **Significance in history:** student's ideas in England and Spain. 200, 327f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Londres, Inglaterra, 327f.

CERRI, L. F. **Cartografias Temporais:** metodologias de pesquisa da consciencia histórica. Educação e Realidade, v. 36, p. 59-81, 2011.

_____. **Dados quantitativos na reflexão didática de estudantes e professores de História.** Revista História Hoje. São Paulo, v. 5, n. 10, p. 138 - 158, 2016.

_____. **Ensino de história e nação na propaganda do “milagre econômico”** – Brasil: 1969-1973. 2000, 304f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 304f. Orientadora: Ernesta Zamboni.

_____. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História.** Revista de História Regional, Ponta Grossa, PR, v. 6, n.2, p. 93-112, 2001.

CERRI, L. F., AMEZOLA, G. **Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.** Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales (Mérida - Venezuela), v.12, p.31 - 50, 2007.

CERRI, L. F.; AMEZOLA, G. **El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay.** Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, v. 24, p. 03-23, 2010.

CERRI, L. F. COUDANNES, Mariela. **Jóvenes y sujetos de la Historia**. Clio & Asociados, Santa Fe/ La Plata, n. 14, p. 117-128, 2010.

CERRI, L.F.; COUDANNES AGUIRRE, M. **Jovens e sujeitos da História**. Estudos Ibero-Americanos. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 125-140, jan./jun. 2011.

CERRI, L.F.; MOLAR, J.O. **Jovens diante da História: o nacional e o internacional na América Latina**. Práxis Educativa. Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 161-171, jul.-dez. 2010.

CHAVES, F. R. C. **A significância de personagens históricas na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros**. 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica em Ensino de História) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2006.

CHESNAIS, F. **A Mundialização do Capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CHEVITARESE, L. **As Razões da Pós-modernidade**. In: **Análogos**. Anais da I SAF-PUC. RJ: Booklink, 2001.

COGO, D.; SOUZA, M. B. **Guia das Migrações Transnacionais e Diversidade Cultural para Comunicadores: Migrantes no Brasil**. 1. ed. Bellaterra (Barcelona): Instituto de la Comunicació de la UAB - Instituto Humanitas Unisinos, 2013. v. 1. 110p.

CONCEIÇÃO, J. P. **Ensino de história e consciência latino-americana no Colégio de Aplicação da UFSC**. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

_____. **Entre muitos 'outros': ensino de história e integração latino-americana**. História e Diversidade, v. 7, p. 7-23, 2015.

_____. **O peso do passado:** currículos e narrativas no ensino de história das Ditaduras de Segurança Nacional em São Paulo e Buenos Aires. 2015, 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

CONCEIÇÃO, J. P.; DIAS, M. F. S. **Ensino de História e consciência histórica latino-americana.** Revista Brasileira de História (Online), v. 31, p. 173-191, 2011.

CONCEIÇÃO, J. P.; ZAMBONI, E. **A educação pública e o ensino de História da América Latina no Brasil e na Argentina.** Práxis Educativa (Impresso), v. 8, p. 419-441, 2013.

CORIAT, B. **L'atelier et le robot:** essai sur le fordisme et la production de masse à l'âge de l'électronique. Paris, Christian Bourgois Editeur, 1990.

CORSI, F. L. Os efeitos das políticas neoliberais na América Latina. In: CARVALHO, Edemir de (Org.). **Perspectivas da globalização e de suas contradições no Brasil e na América Latina.** 1ed.São Paulo: LCT Editora, 2011, v. 1, p. 121-150.

COSTA, L. C. **Os impasses do Estado capitalista:** uma análise sobre a reforma no Brasil. Ponta Grossa: Editora UEPG; São Paulo: Cortez, 2006.

DIEHL, A. A. **Ideias de Futuro no Passado e Cultura Historiográfica da Mudança.** Revista virtual: História da historiografia, nº1, agosto, 2008.

DROYSEN, J. G. **Manual de Teoria da História.** Petrópolis: Vozes, 2009.

DUARTE DA SILVA, L. S. D. **Ação Comunicativa e Teoria da História:** aproximação de Habermas e Rösen. História. Debates e Tendências (Passo Fundo), Passo Fundo, v. 2, n.1, p. 23-32, 2001.

DUARTE, G.; CERRI, L.F. **Politização e consciência histórica em jovens brasileiros, argentinos e uruguaios**. Diálogos. Maringá, v. 16, supl. Espec., p. 229-256, dez. 2012.

ENNINGER, R. Z. **Identidade e hibridação cultural em fronteiras**: conceitos e aproximações. In: V Seminário Internacional de Pesquisa em Comunicação, 2013, Santa Maria/RS. Anais do V SIPECOM [Seminário Internacional da Pesquisa em Comunicação], 2013.

ESPINDOLA, D. P. A. **O uso do livro didático, em sala de aula, por professores de história**. 2003, 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2003.

EUJANIAN, A. Diálogos e contatos entre a historiografia dos países americanos: uma visão na perspectiva argentina. In: MARFAN, M. A. (org.). **O ensino de história e geografia no contexto do Mercosul**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRA, C. G. **O fordismo, sua crise e o caso brasileiro**. Nova Economia (UFMG), Belo Horizonte, v. 7, n.2, p. 167-201, 1997.

FERREIRA, A. R; PACIEVITCH, C.; CERRI, L.F. **Identidad y decisiones políticas de jóvenes brasileños, argentinos y uruguayos**. Clio & Asociados, Santa Fe/ La Plata, n. 14, p. 129-141, 2010.

FIELD, A. **Descobrimos a Estatística Usando o SPSS**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FINOCCHIO, S. **América Latina**: nuevos rumbos en los saberes educativos. Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación, nº 126, p. 103-115, 2012.

FONSECA, M. N. S. **Identidades de fronteiras: escrituras híbridas**. Itinerários, Araraquara, n.15, p. 109-120, 2000.

FREITAS, F. J. C. **O Neoliberalismo e o Consenso de Washington**. Revista Científica da UNESCO, v. 2, p. 1-5, 2003.

FREUD, S. O inconsciente (1915). In: **A história do movimento psicanalítico**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 14. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 95-128.

FRONZA, M. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio**. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Setor de Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

GADOTTI, M. **O MERCOSUL educacional e os desafios do século XXI**. Brasília: MEC/INEP, 2007. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 jul. 2009.

GARCIA, T. M. F. B.; SCHMIDT, M. A. **Contribuições para a discussão no campo da Didática**: análise de resultados do Projeto Recriando Histórias. In: 26ª Reunião Anual da ANPED Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2003, Poços de Caldas. Novo Governo. Novas Políticas? O papel histórico da ANPED na produção de novas políticas. Rio de Janeiro: ANPED, 2003. v. 1. p. 124-125.

GERMINARI, G. D. **Educação histórica**: a constituição de um campo de pesquisa. Revista HISTEDBR On-line, v. 42, p. 54-70, 2011.

GIRALDI, R. **A construção geomidiática do Brasil na Argentina, no Paraguai e no Uruguai**. 2014. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GONZALEZ, M. P. **Los jóvenes y la historia en la perspectiva de profesores de Brasil, Argentina y Uruguay**. Clío & Asociados. La Historia Enseñada 14, 152-166, 2010.

GOODSON, I. F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

GUIMARÃES, S. P. **Nação, nacionalismo, Estado**. In: Estudos Avançados – Dossiê Nação/Nacionalismo. São Paulo: IEA-USP, vol. 22, n.62, 2008.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, J. **Arquitetura moderna e pós-moderna. Modernidade: um projeto inacabado**. In: ARANTES, O. B. F. Um ponto cego no projeto estético de Jürgen Habermas: arquitetura e dimensão estética depois das vanguardas. São Paulo, Brasiliense, 1992.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 22. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2012.

HOBBSBAWN, E. **Era dos extremos: o breve século XX - 1914-1989**. São Paulo: Cia das letras, 1995.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

HUNTINGTON, S. **O choque de civilizações**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

KANT, I. **Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?** Textos Seletos. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. 3 ed. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2005.

KERSTENETZKY, C. L. **O Estado do Bem-Estar Social na Idade da Razão.** Campus: Rio de Janeiro, 2012.

_____. **Políticas sociais sob a perspectiva do Estado do Bem-Estar Social:** desafios e oportunidades para o “catching up” social brasileiro. CEDE, UFF, Niterói, 2011.

KALIL-ALVES, T.; OLIVEIRA, W. **O ensino de história da América Latina no Brasil:** sobre currículos e programas Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 3, n. 6, jan-jun, 2011.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado.** Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

IBARRA, D. **O neoliberalismo na América Latina.** In: Revista de Economia Política, vol. 31, nº 2, 2011.

JAMESON, F. **Pós-Modernismo.** A Lógica Cultural do Capitalismo Tardio. São Paulo: Ática, 1997.

KENNEY, M.; FLORIDA, R. **Beyond Mass Production:** Production and the Labor Process in Japan Politics & Society March, p. 121-158, 1988;

KOSELLECK, R. **Futuro Passado.** Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

KUMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna:** Novas Teorias sobre o Mundo Contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

LAMBERT, P.; SCHOFIELD, P. **História**: introdução ao ensino e a prática. Porto Alegre: Penso, 2011.

LOUREIRO, L. M. J.; GAMEIRO, M. G. H. **Interpretação crítica dos resultados estatísticos**: para lá da significancia estatística. Revista Referência, n. 3, v.3, p. 151-162, 2011.

LUGO, A. M. **La historia que se aprende em la escuela básica venezolana**: Percepción y conocimientos del alumnado. 2008, 633 f. Tese (Departamento de Didáctica das Ciências Sociais) – Universidade de Barcelona, Espanha, 2008.

MARFAN, M. A. (org.). **O ensino de história e geografia no contexto do Mercosul**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MARIANO, N. R. C. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil**. 2006, 111f. Dissertação (Departamento de Educação Popular, Comunicação e Cultura) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

MARTINSa, C. E. **Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARTINS, E. C. R. Historicismo: o útil e o desagradável. IN: VARELLA, F. F. et al (org.). **A dinâmica do historicismo**: revisitando a historiografia moderna. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

MARTINS, E. C. R. **A história pensada**: teoria e método na historiografia europeia do século XIX. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTINSb, E. C. R. **História**: consciência, pensamento, cultura, ensino. Educar em Revista, Curitiba, n. 42, p. 43-58, 2011.

MARTINS, E. C. R. **Cultura, história, cultura histórica**. ArtCultura, n.25, v. 14, p. 63-82, jul-dez, 2012.

MENDONÇA, L. A. Parques Nacionais do Iguaçu e Iguazú: uma fronteira ambientalista entre Brasil e Argentina. In: OLIVEIRA, R. C. de; BAINES, S. G. **Nacionalidade e etnicidade em fronteiras**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

MOGENDORFF, J. R. **A Escola de Frankfurt e seu legado**. Verso e Reverso, São Leopoldo, v. 63, n. 3, p. 152-159, 2012.

MORAES, R. N. **Equívocos da visão eurocentrista em livros didáticos brasileiros sobre África e africanos**. Historien (Petrópolis), v. 9, p. 256-268, 2014.

MORSE, R. O Multiverso da Identidade Latino-Americana, 1920 – 1970. In: BETHELL, L. (org.) **História da América Latina – A América Latina após 1930: Ideias, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011, v. VIII, p. 19-160.

NASCIMENTO, E. C. **O método como conteúdo**: o ensino de história com fontes patrimoniais. Educação (UFSM), v. 40, p. 169-182, 2015.

NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia, ou Helenismo e pessimismo**. Tradução, notas e posfácio J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, F. **Segunda consideração intempestiva**: da utilidade e desvantagem da História para a vida. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

PACIEVITCH, C. **Consciência Histórica e Identidade de Professores de História**. Ponta Grossa, 2007. (Dissertação de mestrado em Educação), UEPG, Ponta Grossa, 2007.

PARKER GUMUCIO, C. Identidad latina e integración sudamericana. In: ORO, A. P. (org.). **Latinidade da América Latina**. Enfoques sócio-antropológicos. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, p. 60-96, 2008.

PINTO, H. E. M. **As diferenciadas motivações de integração regional na América Latina**: o caso da Comunidade Andina. São Paulo, 2006, 272 f (Tese de Doutorado em Integração da América Latina), USP, São Paulo, 2006.

PIORE, M. J.; SABEL, C. F. **The second industrial divide**: possibilities for prosperity. New York, Basic Books, 1984.

POSADA, G. S. **Aculturación e identidade del hombre latinoamericano: una aproximación paremiológica**. Paremia, Madri, n. 9, p.43-48, 2000.

PRADO, I. Abertura do Seminário Regional sobre o ensino de história e geografia no contexto do Mercosul. In: MARFAN, M. A. (org.). **O ensino de história e geografia no contexto do Mercosul**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PRADO, M. L. C. **O Brasil e a distante América do Sul**. São Paulo: Revista de. História: Humanitas – FFLCH –USP – abr/2002.

RECONDO, G. **La integración cultural latinoamericana**: entre el mito y la utopía. Integración latinoamericana, n. 149-150, p. 36-53, 1989.

REICHEL, H. J. Personagens fronteiriços em tempos de guerra: a região platina (1811-1820). In: GUTIÉRREZ, H.; NAXARA, M. R. C.; LOPES, M. A. de S. (orgs). **Fronteiras**: paisagens, personagens, identidades. Franca: UNESP; São Paulo: Olho D'Água, 2003. (p.281-300).

_____. Produção historiográfica no Mercosul: abordagens e tendências. In: MARFAN, M. A. (org.). **O ensino de história e geografia no contexto do Mercosul**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

REIS, J. C. **A História entre a Filosofia e a ciência**. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RIFKIN, J. **A era do acesso**. São Paulo: Pearson-Makron Books, 2001.

ROCHA, L. M. O Estado, as fronteiras e o trinômio Índio-Deus-Pátria: O caso dos índios Tiriyo. In: : GUTIÉRREZ, H.; NAXARA, M. R. C.; LOPES, M. A. de S. (orgs). **Fronteiras: paisagens, personagens, identidades**. Franca: UNESP; São Paulo: Olho D'Água, 2003.

ROCHA SALOMÃO, K. **Um estudo genealógico das críticas proferidas à razão versus a esfera pública em Habermas**. 2008, 205 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2008.

ROCHE, F. L. Aproximaciones al concepto de cultura política. In: HERRERA, M. C.; DÍAZ, C. J. **Educación y Cultura política: una mirada multidisciplinaria**. Bogotá: Plaza & Janés Editores, 2001, p. 29-58.

RÜSEN, J. **A História Entre a Modernidade e a Pós-modernidade**. História, Questões e Debates, Curitiba, v.14, nº 26/27, p. 80-101, jan/dez, 1997.

_____. **Como dar sentido ao passado: questões relevantes de metaHistória**. História da Historiografia, nº 2, p. 27, 2009. Disponível em: <www.ichs.ufop.br/rhh>. Acesso em 09.02.2016.

_____. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Práxis Educativa, Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. 2006. Tradução de Marcos Roberto Kusnick.

_____. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. (Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins). Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. **El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico**. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, Ano 4, n. 7, p. 27-36. oct. 1992.

_____. **História Viva:** teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007b.

_____. **Humanismo e Didática da história.** Curitiba: W.A. Editores, 2015.

_____. **“Qué es la cultura histórica?:** Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia”. Cultura histórica. [Versión castellana del texto original alemán em K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). Historische Faszination.

_____. **Razão histórica:** teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

_____. **Reconstrução do passado:** teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007a.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas do Currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTIAGO, L. A. S. **Ensino de história da América no Brasil e na Argentina (1995-2010):** um estudo comparativo sobre a ótica da política de integração regional e da identidade latino-americana. 2012, 317f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

_____. **O Ensino de História no Setor Educacional do MERCOSUL.** Percursos (Florianópolis. Online), v. 11, p. 01-17, 2010.

SANTIAGO, L. A. S.; RANZI, S. M. F. **As propostas do setor educacional do Mercosul para o ensino de história.** Revista Práxis Educativa, v.8, n. 2, p. 443-463, 2013.

SANTIAGO, L. A. S.; RANZI, S. M. F.; CARVALHO, M. A.; CARNEIRO, M. E. F. **Políticas educacionais integradoras:** propostas curriculares do Brasil e da Argentina. Conjectura: Filosofia e Educação (UCS), v. 21, p. 144-181, 2016.

SARAVA, J. F. S. História e Geografia no Mercosul: trajetórias e perspectivas. In: MARFAN, M. A. (org.). **O ensino de história e geografia no contexto do Mercosul**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. **Cultura histórica a aprendizagem histórica**. Revista Nupem, v. 6. n.10, p. 31-50, 2014.

SEIXAS, P. **Students' understanding of historical significance**. Theory and Research in Social Education, Washington, v. 22, n. 3, p. 281-304, 1994.

Sistema Contínuo de Relatórios sobre Migração Internacional nas Américas (SICREMI, 2015)

SILVA, C. B. da. **O ensino de história - algumas reflexões do Reino Unido**: entrevista com Peter J. Lee. Tempo e Argumento, v. 04, p. 216-250, 2012.

SILVA, E. B. **Pós-fordismo no Brasil**. Revista de Economia política, vol.14, n. 13, p. 107-120, 1994.

SILVA, J. U. **A Importância da Comunidade Andina para a Economia da América Latina**. Revista Gerenciais (UNINOVE. Impresso), v.5, p. 71-82, 2006a.

SILVA, J. M. da. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2006b.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SPRANDEL, M. A. Breve genealogia sobre os estudos de fronteiras & limites no Brasil. In: OLIVEIRA, R. C. de; BAINES, S. G. **Nacionalidade e etnicidade em fronteiras**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

STEPHAN MÖLLMANN, A. D. **O Legado da Bildung**. In: IV. Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação, 2011, Passo Fundo. Racionalidade, Reconhecimento e Experiência Formativa. Passo Fundo: Editora Universitária UPF, 2011.

SUARES, R. R. **Hacia un análisis conceptual de la Identidad Fronteriza**. Aldea Mundo, n.9, p. 45-53, 1999.

TOLLIDAY, S; ZEITLIN, J. "Introduction: between Fordism and flexibility". In: TOLLIDAY, S; ZEITLIN (orgs.). **Between Fordism and flexibility**. Oxford, Basil Blackwell, pp. 1-25, 1986.

VENERA, R. A. S.; CONCEIÇÃO, J. P. da. **Tensões curriculares e narrativas: o ensino de História da América Latina**. Tempo e Argumento, v. 04, p. 128-151, 2012.

VIEIRA, K. M.; DALMORO, M. **Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?**. In: XXXII Encontro da ANPAD, 2008, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A1615.pdf>>._ Acesso em: 27/12/2016.

WHITE, H. Enredo e verdade na escrita da História. IN: MALERBA, J. **A História escrita: teoria e História da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 191-211.

WOOD, S. **The Transformation of Work?**. London: Unwin Hyman, 1989.

PUBLICAÇÕES QUE JÁ VERSARAM SOBRE O PROJETO JOVENS E A HISTÓRIA

ALVEZ, F.; CERRI, L. F. **Ensenanza de historia reciente en Uruguay: pasado y laicidad en el juego de la identidad**. Archivos de Ciencias de la Educación (4a época). La Plata, v. 3, n. 3, p. 99-112, 2009.

AMÉZOLA, G.; CERRI, L. F. **La historia del tiempo presente en las escuelas de Argentina y Brasil**. Revista HISTEDBR, n. 32, p. 4-16, 2008.

BAROM, W. C. C. **As publicações do projeto Jovens e a História - 2007-2014**. História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 1, p. 71-90, jan./jun. 2016.

BAROM, W. C. C.; CRUVINEL, L. C.; CERRI, L. F. **GEDHI - Grupo de estudos em didática da história**. In: Seminário de Pesquisas do PPE, 2011, Maringá. Anais... Maringá: 2011.

BOHOSLAVSKY, E.; GONZÁLEZ, M. P. **Projeto Zorzal: um site para o ensino da história latino-americana**. Revista História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 1, p. 223-227, 2016.

CALDERÓN, F. G.; CERRI, L. F.; ROSSO, A. J. **Heróis e cultura histórica entre estudantes no Chile**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 36, n. 71, 2016.

CERRI, L. F. **Consciência histórica de jovens brasileiros, argentinos e uruguaios: dados preliminares**. In: Simpósio Nacional de História, 25, 2009, Fortaleza. Anais..., Fortaleza: 2009. v. 1. p. 1-10.

_____. **Dados quantitativos na reflexão didática de estudantes e professores de História**. Revista História Hoje. São Paulo, v. 5, n. 10, p. 138-158, 2016.

_____. **Consciência Histórica Sul-Americana e Consciência Histórica Europeia**. In: Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 8, Encontro Internacional de Ensino de História, 3, 2012, Campinas. Anais... Campinas: UNICAMP, 2012. v. 1. p. 1-10.

_____. **Heróis nacionais segundo estudantes brasileiros: a longa influência do curto século XX**. In: Congresso Internacional de História UEPG – UNICENTRO, 2, 2015, Ponta Grossa. Anais... Ponta Grossa: UEPG, 2015. Disponível

em:

<http://www.cih2015.eventos.dype.com.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=226>.

Acesso em: 12/11/2016.

_____. Tipos de geração de sentido histórico - um ensaio com dados quantitativos. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; URBAN, A. C. (Org.). **Passados possíveis: a educação histórica em debate**. 1. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014, v. 1, p. 179-194.

_____. O estudo empírico da consciência histórica entre os jovens da Argentina, Brasil e Uruguai. In: FONSECA, S. G.; GATTI JÚNIOR, D. **Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Editora da UFU, 2011.

_____. Un bosque encima de la fosa común: dictaduras en la memoria de los jóvenes. In: SÁNCHEZ, L; GARCÍA, M. C.; GRÉGOIRE, G. (Org.). **La enseñanza de la historia en debate: ¿enseñar desde el presente o para el presente?** 1.ed..Santa Rosa, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa, 2016, v. 1, p. 79-98.

CERRI, L. F.; AMEZOLA, G. **Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia**. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Mérida (Venezuela), v. 12, p. 31-50, 2007.

_____. **El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay**. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, v. 24, p. 3-23, 2010.

CERRI, L. F.; COUDANNES, M. **Jóvenes y sujetos de la Historia**. Clio & Asociados, Santa Fe/La Plata, n. 14, p. 117-128, 2010.

_____. Jovens e sujeitos da História. Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 125-140, jan./jun. 2011.

CERRI, L. F.; MOLAR, J. O. **Jovens diante da História: o nacional e o internacional na América Latina**. Práxis Educativa. Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 161-171, jul./dez. 2010.

CERRI, L. F.; SILVA, N. L., MACHADO, D. C. Elementos das concepções históricas de estudantes de ensino médio em Araguaína, TO. In: MORAIS, S. P. (Org.). **Noções históricas: ensino e experiências contemporâneas**. São Paulo: Verona, 2016.

CUESTA, V.; INARE, C. **La enseñanza y el aprendizaje de la Historia desde la mirada de los jóvenes en el cono Sur**. In: XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia APEHUN, 2014.

DUARTE, G. R.; CERRI, L. F. **Politização e consciência histórica em jovens brasileiros, argentinos e uruguaios**. Diálogos, Maringá, v. 16 (supl. esp.), p. 229-256, dez. 2012.

FERREIRA, A. R. **Consciência Histórica dos jovens brasileiros, argentinos e uruguaios**. In: Congresso Internacional de História, 4, 2009, Maringá. Anais... Maringá, 2009. CD-ROM

FERREIRA, A. R.; CERRI, L. F.; PACIEVITCH, C. **Jovens Brasileiros, Argentinos e Uruguaios na constituição de identidades e na tomada de decisões políticas**. In: Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 7, 2009, Uberlândia. Anais... Uberlândia: EDUFU, 2009.

FERREIRA, A. R.; PACIEVITCH, C.; CERRI, L. F. **Identidad y decisiones políticas de jóvenes brasileños, argentinos y uruguayos**. Clio & Asociados, Santa Fe/La Plata, n. 14, p. 129-141, 2010.

_____. **Identidade e decisões políticas de jovens brasileiros, argentinos e uruguaios**. Cultura Histórica & Patrimônio, Alfenas, v. 1, n. 1, p. 21-38, 2012.

GARRIGA, M. C.; PAPPIER, V.; MORRAS, V. **Los jóvenes entre la historia y la política. Primeras aproximaciones a las representaciones de la democracia, los gobiernos militares y la participación política de alumnos de la escuela secundaria.** Revista Clio & Asociados, Santa Fe/La Plata, n. 14, p. 1-10, 2010.

GONZALEZ, M. P. **Los jóvenes y la historia en la perspectiva de profesores de Brasil, Argentina y Uruguay.** Clío & Asociados. La Historia Enseñada, Santa Fe/La Plata, n. 14, p. 152-166, 2010.

MADUREIRA, J. F.; CERRI, L. F. **O projeto Jovens e a História: aspectos de história e construção política.** In: Encontro Anual de Iniciação Científica (EAIC), 23, 2014, Londrina. Anais... Londrina, 2014.

MISTURA, L.; CAIMI, F. E. **Herói, ainda que tardio: uma análise do ensino da história sobre o mito de Tiradentes.** Revista Latino-Americana de História, v. 2, n. 6, 2013.

MOLAR, J. O.; CERRI, L. F. **Eu, tu, eles: passado, política e projeto nas representações de jovens sul-americanos.** Atos de Pesquisa em Educação, v. 9, n. 1, jan./abr. 2014.

MOLAR, J. O.; CERRI, L. F.; CUESTA, V. **Conciencia histórica y representaciones de identidad política de jóvenes en el MERCOSUR.** Enseñanza de las Ciencias Sociales, v. 2014, p. 1-20, 2014.

PACIEVITCH, C. **Esquerda ou direita? Professores, opção política e didática da história.** In: Simpósio Nacional de História, 28, 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427419415_ARQUIVO_Anpuh2015Textocompleto.pdf>. Acesso em: 13/11/2016.

_____. **Profesores de historia, política y utopía: una investigación en Brasil, Argentina, Chile y Uruguay.** In: XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de

Enseñanza de la Historia, 2014, Santa Fe. Anais... Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2014. v. 1. p. 1-13.

_____. **What makes the world change? Young people and history.** Public history weekly. Berlin. Disponível em: <<https://public-history-weekly.degruyter.com/5-2017-4/young-people-of-mercosul-factors-of-change-in-history/>>. Acesso em: 02/02/2017.

PACIEVITCH, C.; CERRI, L. F. **Esquerda ou direita? Professores, opção política e didática da história.** Antíteses, v. 9, n. 18, p. 298-324, jul./dez. 2016.

_____. **Professores de História e sua relação com a política:** uma abordagem comparativa na América do Sul. Opsis, Goiânia, v. 15, p. 516-536, 2015.

PACIEVITCH, C.; FERREIRA, A. R.; CERRI, L. F. **Jovens brasileiros, argentinos e uruguaios na constituição de identidades e na tomada de decisões políticas.** In: Encontro Nacional Perspectivas para o Ensino de História, 7, 2009, Uberlândia. Anais... Uberlândia: EDUFU, 2009. v. 1. p. 1-10.

SMYL, E. B. de O. **Visto, logo existo:** uma investigação sobre identidades juvenis no ambiente virtual. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

TRANCOSO, M. P. M.; CERRI, L. F. **Metodologia do ensino de História no MERCOSUL.** In: II Encontro do GT Regional Religião e Religiosidades ANPUS PR/SC e Semana de História do DEHIS/UEPG, 40, 2011, Ponta Grossa. Anais... Ponta Grossa: Aos Quatro Ventos, 2011. v. 1. p. 1158-1172.

ANEXOS

Anexo 1: Balanço das importações realizadas entre os países da América do Sul (Ano de 2013)

PAÍSES	IMPORTAÇÃO (América do Sul)	VALORES	PRODUTOS
Argentina	- Brasil (26%)	\$19.3B USD	- Carros (24%) - Partes e acessórios de veículos automóveis (10%) - veículos automóveis para transporte de mercadorias (6%)
	- Bolívia (3%)	\$2.07B USD	- Gases de petróleo (84%) - Óleos brutos de petróleo (12%) - Bananas e plátanos (1%)
	- Chile (1%)	\$1.04B USD	- Refinados e ligas de cobre (8%) - Partes e acessórios de veículos automóveis (4%) - Papéis e cartões (4%)
	Outros: China (15%) \$11.3B USD/ Estados Unidos (11%) \$7.98B USD		
Bolívia	- Chile (15%)	\$1.59B USD	- Óleos brutos de petróleo, refinados (20%) - Carros (17%) - Veículos automóveis para transporte de mercadorias (9%)
	- Brasil (14%)	\$1.57B USD	- Barras de ferro ou aço não ligado (8%) - Óleos brutos de petróleo, refinados (5%) - Tratores (3%)
	- Argentina (8%)	\$828M USD	- Óleos brutos de petróleo, refinados (18%) - Inseticidas, rodenticidas, fungicidas, herbicidas (8%) - Extrato de Malte (6%)
	Outros: Estados Unidos (13%) \$21.37B USD/ China (11%) \$1.23B USD		
Brasil	- Argentina (7%)	\$16.3B USD	- Carros (24%) - Veículos automóveis para transporte de mercadorias (17%) - Trigo (4%) - Óleos brutos de petróleo, refinados (4%)
	- Bolívia (2%)	\$4.01B USD	- Gases de petróleo (97%) - Leguminosas secas (0,13%)
	- Chile (2%)	\$4.41B USD	- Refinados e ligas de cobre (32%) - Teor de ouro (19%) - Peixes, exceto os filetes (8%)
	Outros: China (16%) \$36.8B USD/ Estados Unidos (15%) \$36.1B USD		
Chile	- Brasil (6%)	\$4.85B USD	- Óleos brutos de petróleo (25%) - Carne bovina (7%) - Veículos automóveis para transporte de mais de 10 pessoas (5%)
	- Argentina (5%)	\$3.61B USD	- Óleos brutos de petróleo (14%) - Gases de petróleo (8%) - Carne bovina (5%)
	- Equador (3%)	\$2.34B USD	- Óleos brutos de petróleo (86%) - Bananas e plátanos (3%) - Preparações e conservas de peixe (3%)
	Outros: Estados Unidos (21%) \$16.1B USD/ China (20%) \$15.5B USD		
Colômbia	- Brasil (5%)	\$2.68B USD	- Sementes de milho (7%) - Hidrocarbonetos acíclicos (4%) - Carros (3%)
	- Equador (2%)	\$914M USD	- Preparações e conservas de peixe (12%) - Óleo de palma, em bruto (8%) - Carros (6%)
	- Peru (2%)	\$857M USD	- Fio de cobre (14%) - Óleo bruto de petróleo, refinados (6%) - Embalagem de produtos (5%)
	Outros: Estados Unidos (29%) \$16.4B USD/ China (18%) \$10.1B USD		
	- Colômbia (7%)	\$1.97B USD	- Medicamentos embalados (6%)

Equador	- Peru (4%)	\$983M USD	- Veículos automóveis para transporte de mercadorias (5%) - Óleos brutos de petróleo, refinados (3%) - Gases de petróleo (15%) - Preparações dos tipos utilizados na alimentação animal (8%)
	- Brasil (3%)	\$900M USD	- Óleos brutos de petróleo, refinados (3%) - Polímeros de etileno, em formas primárias (6%) - Ferro laminado ou aço (5%) - Medicamentos embalados (4%)
	Outros: Estados Unidos (25%) \$6.72B USD/ China (17%) \$4.44B USD		
Paraguai	- Brasil (26%)	\$3.12B USD	- Óleos brutos de petróleo, refinados (10%) - Minerais ou químicos, fertilizantes (10%) - Máquinas agrícolas para preparação do solo (2%)
	- Argentina (12%)	\$1.43B USD	- Óleos brutos de petróleo, refinados (20%) - Inseticidas, rodenticidas, fungicidas, herbicidas (6%) - Veículos automóveis para transporte de mercadorias (5%)
	- Chile (2%)	\$290M USD	- Carros (24%) - Vinhos, uvas frescas (6%) - Preparações alimentícias não especificadas (6%)
Peru	Outros: China (28%) \$3.38B USD/ Estados Unidos (7%) \$829M USD		
	- Brasil (5%)	\$2.27B USD	- Veículos automóveis para transporte de mercadorias (7%) - Automotoras tratores, escavadeiras (7%) - Produtos semimanufaturados, de ferro ou aço (5%)
	- Equador (4%)	\$1.95B USD	- Óleos brutos de petróleo (78%) - Preparações e conservas de peixe (3%) - Ácidos gordos industriais, ácidos de refinação, álcoois graxos (3%)
Uruguai	- Argentina (4%)	\$1.52B USD	- Sementes de milho (24%) - Óleo de soja (19%) - Ácidos gordos industriais, ácidos de refinação, álcoois graxos (13%)
	Outros: Estados Unidos (20%) \$8.75B USD/ China (19%) \$8.32B USD		
	- Brasil (17%)	\$2.12B USD	- Óleos brutos de petróleo (13%) - Veículos automóveis para transporte de mercadorias (5%) - Carro (5%)
Venezuela	- Argentina (14%)	\$1.75B USD	- Inseticidas, rodenticidas, fungicidas, herbicidas (5%) - Veículos automóveis para transporte de mercadorias (4%) - Medicamentos embalados (3%)
	- Venezuela (4%)	\$442M USD	- Óleos brutos de petróleo (100%)
	Outros: China (16%) \$2B USD/ Estados Unidos (9%) \$1.07B USD		
Venezuela	- Brasil (11%)	\$4.75B USD	- Carne bovina congelada (15%) - Bovinos (11%) - Veículos aeronaves, naves espaciais (8%)
	- Colômbia (5%)	\$2.28B USD	- Gases de petróleo (18%) - Bovinos (12%) - Carne bovina congelada (7%)
	- Argentina (5%)	\$2.19B USD	- Aves domésticas (16%) - Óleo de soja (15%) - Leite e nata concentrados (12%)
Outros: Estados Unidos (23%) \$10.3B USD/ China (14%) \$6.4B USD			

Fonte: o Autor (2015)¹⁴³

¹⁴³ Dados extraídos de *Center for International Development at Harvard University*, disponível em <http://atlas.cid.harvard.edu/>, acessado 04/11/2015. O portal não apresentou dados de Guiana e Suriname.

Anexo 2: Tipologias de consciência histórica (ou formas de recuperar os dados da memória).

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
EXPERIÊNCIA DO TEMPO	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistemas de valores	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis
FORMAS DE SIGNIFICAÇÃO HISTÓRICA	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência
ORIENTAÇÃO DA VIDA EXTERIOR	Afirmação das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum
ORIENTAÇÃO DA VIDA INTERIOR	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização	Autoconfiança na refutação de obrigações externas	Mudança e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança
RELAÇÃO COM OS VALORES MORAIS	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável. Estabilidade por tradição	A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade
MEMÓRIA	Das origens das ordens do mundo e das formas de vida	De casos que demonstrem regras gerais do agir	De acontecimentos que questionam orientações históricas vigentes	De mudanças que levem das formas de vida estranhas ou alheias às próprias
CONTINUIDADE	Como permanência na mudança	Como validade supratemporal das regras do agir, abrangendo formas de vida temporalmente diferentes	Como ruptura com as representações atuais do curso do tempo	Como evolução, na qual se modificam as formas de vida, a fim de colocar-se na dinâmica da duração
COMUNICAÇÃO	Na forma de adesão	Na forma de uma argumentação da faculdade de julgar	Na forma de uma tomada consciente de posição em contraposição a comportamentos sociais predominantes ou prescritos	Na forma de um relacionamento discursivo de posições e perspectivas divergentes
IDENTIDADE	Pela adoção de ordens do mundo precedentes (mimetismo)	Pela aptidão a aplicar regras a situações concretas do agir (sagacidade)	Pela recusa de formas de vida dominantes (sentido próprio)	Pela individuação (formação)
SENTIDO	O tempo é eternizado como sentido	O tempo é expressado como sentido	O tempo, como sentido, é julgável	O tempo é temporalizado como sentido

Fonte: O Autor (2016). Adaptado de Rüsen (2007b, p. 62) e Rüsen (2010, p. 63).

Anexo 3: Projeto Jovens e a História: questionário completo - direcionado aos jovens (Questões selecionadas para a presente tese: 17, 18, 25, 36, 40, 41).

Os jovens e a História - Brasil

E: _____ T. _____ N.Q. _____

1. Sua turma foi escolhida para participar de uma investigação envolvendo alunos de vários países da América do Sul.
2. Através desse questionário desejamos saber como os jovens vêem a história e conhecer algumas de suas opiniões sobre o presente e o futuro.
3. Durante o preenchimento do questionário, não se preocupe com as respostas dos seus vizinhos de carteira. Concentre-se nas SUAS opiniões e não na maneira como os outros acham que você deveria responder.
4. Algumas perguntas serão mais fáceis para você e mais difíceis para os outros. **Não há resposta certa ou errada**, por isso responda sinceramente. Se você não souber responder alguma questão, deixe-a em branco e passe às questões seguintes.
5. Se alguma pergunta não estiver clara para você peça ajuda ao coordenador da atividade, mas de maneira que não desconcentre seus colegas.
6. O professor não terá conhecimento das suas respostas, e suas informações serão tratadas confidencialmente em todas as etapas.

Muito obrigado por sua valiosa participação nesse projeto!

Prof. Dr. L. F. Cerri – UEPG - Coordenador do projeto no Brasil.

Idade: _____ Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

1. O QUE SIGNIFICA A HISTÓRIA PARA VOCÊ?

	Discordo totalmente	Discordo	Mais ou menos	Concordo	Concordo totalmente
a. Uma matéria da escola e nada mais	☐	☐	☐	☐	☐
b. Uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação	☐	☐	☐	☐	☐
c. Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros	☐	☐	☐	☐	☐
d. Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida	☐	☐	☐	☐	☐
e. Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau	☐	☐	☐	☐	☐
f. Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais	☐	☐	☐	☐	☐
g. Um amontoado de crueldades e desgraças	☐	☐	☐	☐	☐
h. Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças na história	☐	☐	☐	☐	☐

2. EM SUA OPINIÃO, QUAL A IMPORTÂNCIA DE CADA UM DOS SEGUINTES OBJETIVOS AO SE ESTUDAR A HISTÓRIA:

	Muito pouca importância	Pouca importância	Alguma importância	Importante	Muito importante
a. Conhecer o passado	☐	☐	☐	☐	☐
b. Compreender o presente	☐	☐	☐	☐	☐
c. Buscar orientação para o futuro	☐	☐	☐	☐	☐

3. QUAIS AS FORMAS EM QUE A HISTÓRIA APARECE QUE MAIS TE AGRADAM?

	Muito pouco	Pouco	Mais ou menos	Gosto	Gosto muito
a. Livros escolares	☐	☐	☐	☐	☐
b. Documentos e outros vestígios	☐	☐	☐	☐	☐
c. Romances históricos	☐	☐	☐	☐	☐
d. Filmes	☐	☐	☐	☐	☐
e. Novelas e minisséries	☐	☐	☐	☐	☐
f. Documentários na televisão	☐	☐	☐	☐	☐
g. Falas dos professores	☐	☐	☐	☐	☐
h. Falas de outros adultos (pais, avós)	☐	☐	☐	☐	☐
i. Museus e lugares históricos	☐	☐	☐	☐	☐

4. QUAIS AS FORMAS EM QUE A HISTÓRIA APARECE EM QUE VOCÊ MAIS CONFIÁ?

	Muito pouco	Pouco	Mais ou menos	Confiar	Confiar muito
a. Livros escolares	☐	☐	☐	☐	☐
b. Documentos e outros vestígios	☐	☐	☐	☐	☐
c. Romances históricos	☐	☐	☐	☐	☐
d. Filmes	☐	☐	☐	☐	☐
e. Novelas e minisséries	☐	☐	☐	☐	☐
f. Documentários na televisão	☐	☐	☐	☐	☐
g. Falas dos professores	☐	☐	☐	☐	☐
h. Falas de outros adultos (pais, avós)	☐	☐	☐	☐	☐
i. Museus e lugares históricos	☐	☐	☐	☐	☐

5. O QUE NORMALMENTE ACONTECE EM DURANTE AS AULAS DE HISTÓRIA?

	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Quase sempre
a. Ouvimos as exposições dos professores sobre o passado	☐	☐	☐	☐	☐
b. Somos informados do que foi bom ou mau, certo ou errado na História	☐	☐	☐	☐	☐
c. Discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado	☐	☐	☐	☐	☐
d. Pesquisamos diversas fontes históricas: documentos, fotografias, figuras, mapas	☐	☐	☐	☐	☐
e. Nós mesmos recordamos e reinterpretemos a História	☐	☐	☐	☐	☐
f. Ouvimos fitas, CDs ou vemos filmes e vídeos sobre História	☐	☐	☐	☐	☐
g. Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xerox)	☐	☐	☐	☐	☐
h. Fazemos trabalhos de grupo, teatro, visitas a museus, projetos com a comunidade	☐	☐	☐	☐	☐

6. EM QUE SUAS AULAS DE HISTÓRIA MAIS SE CONCENTRAM?

	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Quase sempre
a. Procuramos conhecer os principais fatos da história	☐	☐	☐	☐	☐
b. Julgamos os principais acontecimentos da história a partir do ponto de vista dos direitos humanos	☐	☐	☐	☐	☐
c. Tentamos entender como era a vida no passado levando em conta todos os pontos de vista	☐	☐	☐	☐	☐

- d. Tentamos compreender o comportamento das pessoas do passado levando em conta o pensamento deles na época em que viveram ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- e. Usamos a História para entender a situação do mundo atual e descobrir as tendências de mudança ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- f. Estudamos de forma que seja interessante e incentive nossa imaginação ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- g. Aprendemos as tradições, características, valores e a missão da nossa nação e de nossa sociedade ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- h. Aprendemos a valorizar os vestígios históricos e as construções antigas ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

7. Qual é a sua religião? (marcar uma alternativa)

- a. ☐ Católica d. ☐ Islâmica
b. ☐ Evangélica e. ☐ Outra
c. ☐ Judaica f. ☐ Nenhuma

8. O que a religião representa para você?

- ☐ Muito pouco
☐ Pouco
☐ Alguma coisa
☐ É importante
☐ É muito importante

9. Qual seu interesse pela política?

- ☐ Nenhum
☐ Pequeno
☐ Médio
☐ Grande
☐ Muito grande

10. Sobre sua participação política (inclui grêmio estudantil, campanhas políticas, ambientais, partidos políticos, associação de moradores, movimentos sociais, etc.)

- ☐ Nunca participei ☐ Participo pouco
☐ Participo algumas vezes ☐ Participo muitas vezes
☐ Participo sempre

11. Qual é a ocupação do membro da família que recebe o maior pagamento? (marque apenas uma opção, escolha a ocupação mais próxima)

- ☐ a) Diretor de empresa ☐ f) Trabalhador na agricultura/pecuária/pesca
☐ b) Profissão de nível superior ☐ g) Operário da indústria ou construção
☐ c) Técnico/profissão de nível médio ☐ h) Operador de máquinas/motorista
☐ d) Funcionário de escritório ☐ i) Trabalhador não-qualificado
☐ e) Trabalhador no comércio/mercados ☐ j) Militar/policial

12. Fazendo um levantamento rápido, quantos livros existem em sua casa, fora os livros didáticos e revistas?

- ☐ nenhum ☐ até 10 ☐ 10 a 50
☐ 50 a 100 ☐ mais de 100

13a. Qual o grau de escolaridade do seu pai?

- ☐ a. nenhuma escolaridade ☐ f. ensino médio incompleto
☐ b. primário incompleto ☐ g. ensino médio completo
☐ c. primário completo ☐ h. curso profissionalizante
☐ d. fundamental incompleto ☐ i. ens. superior incompleto
☐ e. fundamental completo ☐ j. ens. superior completo

13b. Qual o grau de escolaridade da sua mãe?

- ☐ a. nenhuma escolaridade ☐ f. ensino médio incompleto
☐ b. primário incompleto ☐ g. ensino médio completo
☐ c. primário completo ☐ h. curso profissionalizante
☐ d. fundamental incompleto ☐ i. ens. superior incompleto
☐ e. fundamental completo ☐ j. ens. superior completo

14. Todos sabem que é difícil prever o futuro, mas qual o grau de ensino que você gostaria de atingir? (marcar uma alternativa)

- ☐ a. Terminar o Ensino Médio e entrar no mercado de trabalho
☐ b. Cursar uma universidade / curso superior

15. Coloque cada resposta segundo a ordem que aconteceram na história da América, marcando desde 1 para mais antigo 1 até 5 para o mais recente. Não deixe de usar os números 2, 3 e 4!

- ☐ Época da colonização portuguesa.
☐ Tempo em que só havia sociedades indígenas.
☐ Período de ditaduras militares.
☐ Independência.
☐ Imigração.

16. QUAL SEU INTERESSE PELO SEGUINTE PERÍODO DA HISTÓRIA:

- | | Nenhum | Pouco | Médio | Grande interesse | Interesse total |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. A origem dos seres humanos | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b. Mundo Antigo | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c. Idade Média (aproxim. de 500 a 1500) | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| d. O período entre 1500 e 1800 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| e. O período de 1800 a 1945 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| f. De 1945 até os dias de hoje | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

17. Qual seu interesse pelos seguintes temas da história:

- | | Nenhum | Pouco | Médio | Grande interesse | Interesse total |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. A vida cotidiana das pessoas comuns | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b. Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c. Aventureiros e grandes descobridores | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| d. Guerras e ditaduras | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| e. Culturas de países distantes | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| f. A formação das nações | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| g. O desenvolvimento da democracia | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| h. A interferência do homem no meio-ambiente | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| i. O desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| j. A história de assuntos específicos (por exemplo: a história dos carros, da Igreja, da música, etc.) | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| k. A história da sua família | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

18. Qual seu interesse sobre a história dos seguintes lugares:

	Nenhum	Pouco	Médio	Grande interesse	Interesse total
a. A história da localidade onde vivo	☐	☐	☐	☐	☐
b. A história da minha região	☐	☐	☐	☐	☐
c. A história do Brasil	☐	☐	☐	☐	☐
d. Outros países da América Latina	☐	☐	☐	☐	☐
e. A história do mundo, excluindo a América Latina	☐	☐	☐	☐	☐

19. Que influência você acha que tiveram os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas desde 1970 até hoje?

	Muito pouca	Pouca	Média	Grande	Muito grande
a. Invenções técnicas e mecanização	☐	☐	☐	☐	☐
b. Movimentos e conflitos sociais	☐	☐	☐	☐	☐
c. Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	☐	☐	☐	☐	☐
d. Reformas políticas	☐	☐	☐	☐	☐
e. Fundadores de religiões e chefes religiosos	☐	☐	☐	☐	☐
f. Desenvolvimento da ciência e do conhecimento	☐	☐	☐	☐	☐
g. Guerras e conflitos	☐	☐	☐	☐	☐
h. Interesses econômicos e concorrência econômica	☐	☐	☐	☐	☐
i. Filósofos, pensadores e pessoas instruídas	☐	☐	☐	☐	☐
j. Revoluções políticas	☐	☐	☐	☐	☐
k. Problemas ambientais	☐	☐	☐	☐	☐
l. Migrações	☐	☐	☐	☐	☐
m. Organização dos trabalhadores	☐	☐	☐	☐	☐
n. Esforço pessoal	☐	☐	☐	☐	☐
o. Cientistas e engenheiros	☐	☐	☐	☐	☐

20. Que influência você acha que terão os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas de agora até 2.050?

	Muito pouca	Pouca	Média	Grande	Muito grande
a. Invenções técnicas e mecanização	☐	☐	☐	☐	☐
b. Movimentos e conflitos sociais	☐	☐	☐	☐	☐
c. Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	☐	☐	☐	☐	☐
d. Reformas políticas	☐	☐	☐	☐	☐
e. Fundadores de religiões e chefes religiosos	☐	☐	☐	☐	☐
f. Desenvolvimento da ciência e do conhecimento	☐	☐	☐	☐	☐
g. Guerras e conflitos	☐	☐	☐	☐	☐
h. Interesses econômicos e concorrência econômica	☐	☐	☐	☐	☐
i. Filósofos, pensadores e pessoas instruídas	☐	☐	☐	☐	☐
j. Revoluções políticas	☐	☐	☐	☐	☐
k. Problemas ambientais	☐	☐	☐	☐	☐
l. Migrações	☐	☐	☐	☐	☐
m. Organização dos trabalhadores	☐	☐	☐	☐	☐
n. Esforço pessoal	☐	☐	☐	☐	☐
o. Cientistas e engenheiros	☐	☐	☐	☐	☐

21. A que você associa a Idade Média?

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo totalmente
a. Uma época obscura e supersticiosa	☐	☐	☐	☐	☐
b. Um tempo de grande influência da Igreja	☐	☐	☐	☐	☐
c. Um período em que os camponeses eram dominados pela nobreza, pela Igreja e pelo Rei	☐	☐	☐	☐	☐
d. Um período romântico de aventura com cavaleiros e donzelas	☐	☐	☐	☐	☐
e. Um tempo de confronto em muitos países europeus entre a Igreja e o Rei	☐	☐	☐	☐	☐

22. A que você associa o período de colonização?

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo totalmente
a. Um período de grandes aventureiros (Colombo, Cabral, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
b. Uma missão cristã fora da Europa	☐	☐	☐	☐	☐
c. Grandes impérios de algumas nações européias	☐	☐	☐	☐	☐
d. O começo de um período de exploração	☐	☐	☐	☐	☐
e. Um esforço Europeu para o progresso em outros continentes	☐	☐	☐	☐	☐
f. Desprezo e preconceito com outras culturas (indígenas, negros, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐

23. A que você associa a Revolução Industrial?

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo totalmente
a. O começo da poluição ambiental	☐	☐	☐	☐	☐
b. A origem de melhores condições de vida	☐	☐	☐	☐	☐
c. A invenção de melhores máquinas	☐	☐	☐	☐	☐
d. A acumulação de grandes reservas de capital	☐	☐	☐	☐	☐
e. Cidades superpovoadas e feias	☐	☐	☐	☐	☐
f. Conflitos entre patrões e empregados	☐	☐	☐	☐	☐

24. Que imagem você associa a Adolf Hitler?

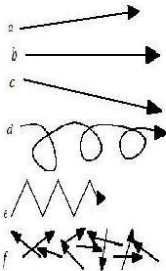
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo totalmente
a. Um ditador cínico e agressor culpado de matança em massa	☐	☐	☐	☐	☐
b. O principal opositor ao comunismo	☐	☐	☐	☐	☐
c. Alguém que foi usado pelos industriais alemães e imperialistas	☐	☐	☐	☐	☐
d. Um grande orador, organizador e comandante	☐	☐	☐	☐	☐
e. Um doente mental e criminoso anti-social	☐	☐	☐	☐	☐
f. Um criador de ordem, segurança e integração nacional	☐	☐	☐	☐	☐
g. Um lutador contra a mestiçagem cultural e a infiltração estrangeira	☐	☐	☐	☐	☐
h. O representante mais conhecido do poder totalitário e violento	☐	☐	☐	☐	☐

25. Que importância tem para você o seguinte:

	Muito pouca importância	Pouca importância	Importância média	Grande importância	Importância muito grande
a. Família	☐	☐	☐	☐	☐
b. Amigos	☐	☐	☐	☐	☐
c. Passatempos / meus interesses pessoais	☐	☐	☐	☐	☐
d. O meu país	☐	☐	☐	☐	☐
e. A minha origem étnica (africana, europeia, indígena, ou outra)	☐	☐	☐	☐	☐
f. Dinheiro e riqueza que possa adquirir	☐	☐	☐	☐	☐
g. A minha fé religiosa	☐	☐	☐	☐	☐
h. Democracia	☐	☐	☐	☐	☐
i. Liberdade de opinião para todos	☐	☐	☐	☐	☐
j. Paz a qualquer custo	☐	☐	☐	☐	☐
k. Solidariedade com os pobres do meu país	☐	☐	☐	☐	☐
l. Solidariedade com os pobres de outros países	☐	☐	☐	☐	☐
m. Bem-estar e segurança social	☐	☐	☐	☐	☐
n. Proteção do meio ambiente	☐	☐	☐	☐	☐

26. Muitas vezes se olha a história como uma linha do tempo. Qual das seguintes linhas você pensa que descreve melhor o desenvolvimento da história. Assinale uma opção.

- ☐ a. As coisas geralmente mudam para melhor
- ☐ b. As coisas geralmente não mudam.
- ☐ c. As coisas geralmente mudam para pior
- ☐ d. As coisas geralmente tendem a se repetir.
- ☐ e. As coisas geralmente vão de um extremo ao outro.
- ☐ f. As coisas acontecem sem nenhum sentido.



27. Como você pensa que era a vida no seu país há 40 anos?

	Muito dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito provavelmente
a. Pacífica	☐	☐	☐	☐	☐
b. Explorada por um país estrangeiro	☐	☐	☐	☐	☐
c. Próspera e rica	☐	☐	☐	☐	☐
d. Democrática	☐	☐	☐	☐	☐
e. Poluída	☐	☐	☐	☐	☐
f. Agitada por problemas entre ricos e pobres	☐	☐	☐	☐	☐
g. Agitada por conflitos políticos	☐	☐	☐	☐	☐

28. Como você acha que será a vida no seu país daqui a 40 anos?

	Muito dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito provavelmente
a. Pacífica	☐	☐	☐	☐	☐
b. Explorada por um país estrangeiro	☐	☐	☐	☐	☐
c. Próspera e rica	☐	☐	☐	☐	☐
d. Democrática	☐	☐	☐	☐	☐
e. Poluída	☐	☐	☐	☐	☐
f. Agitada por problemas entre ricos e pobres	☐	☐	☐	☐	☐
g. Agitada por conflitos políticos	☐	☐	☐	☐	☐

29. Como você acha que será A SUA VIDA daqui a 40 anos?

	Muito dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito provavelmente
a. Terei um trabalho prazeroso	☐	☐	☐	☐	☐
b. Terei uma família feliz e harmoniosa	☐	☐	☐	☐	☐
c. Terei bons amigos	☐	☐	☐	☐	☐
d. Terei rendimentos elevados	☐	☐	☐	☐	☐
e. Terei liberdade política e individual	☐	☐	☐	☐	☐
f. Participarei da vida política	☐	☐	☐	☐	☐
g. Terei tempo livre para participar de atividades interessantes de lazer	☐	☐	☐	☐	☐

30. EM NOSSO PAÍS HÁ GRANDE DIFERENÇA ENTRE RICOS E POBRES. Os ricos se tornaram ricos por que...

	Em riquíssimos casos	Em poucos casos	Em alguns casos	Em muitos casos	Na maioria dos casos
a. tiveram sorte	☐	☐	☐	☐	☐
b. trabalharam bastante	☐	☐	☐	☐	☐
c. herdaram riquezas e dinheiro	☐	☐	☐	☐	☐
d. foram egoístas e imorais	☐	☐	☐	☐	☐
e. beneficiaram-se de um sistema econômico injusto	☐	☐	☐	☐	☐
f. foram criativas e / ou correram riscos.	☐	☐	☐	☐	☐
g. foram corruptos	☐	☐	☐	☐	☐

31. Imagine que você é um homem / mulher do século XVII. Seu pai manda que você se case com a filha / filho de um agricultor mais rico da cidade vizinha. Imagine que você não ama e nem conhece seu futuro esposo / esposa. O que você faria SE ESTIVESSE NESSA ÉPOCA? (Marcar apenas uma alternativa)

- ☐ a. Recusaria porque é desumano, imoral e ilegítimo forçar alguém a se casar com quem não se ama de verdade.
- ☐ b. Obedeceria, porque o interesse econômico é mais importante do que o amor apaixonado entre mulher e marido.
- ☐ c. Iria para um convento ou mosteiro porque a vida religiosa é mais digna do que a vida na sociedade comum.
- ☐ d. Aceitaria, porque quase todos os jovens se casam de acordo com a vontade dos pais.
- ☐ e. Não aceitaria, porque é um direito natural do indivíduo se casar por amor.
- ☐ f. Obedeceria, porque desobedecer aos pais é o mesmo que desobedecer a lei de Deus.

32. Terranova é um território imaginário. Suponha que Terranova foi ocupado pelo nosso país (A) de 1500 a 1900. De 1900 até hoje, Terranova foi ocupada pelo país B. Nosso país quer Terranova de volta e apresenta argumentos. Que importância você dá aos seguintes argumentos:



- | | Muito pouca importância | Pouca importância | Importância média | Grande importância | Muito grande importância |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. "O povo de Terranova fala nossa língua e tem nossa cultura" | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b. "Terranova esteve mais tempo sob nosso controle do que de B" | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c. "Os colonos do nosso país se estabeleceram em Terranova em 1500 enquanto os do país B só a partir de 1900" | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| d. "Quando perguntados os habitantes de Terranova dizem que preferem viver sob nosso controle do que sob o controle de B" | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| e. "Um encontro internacional de paz examinou o caso e reconheceu o direito do nosso país de ter Terranova de volta" | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| f. "Nós temos poder militar e faremos uso dele para ter Terranova de volta" | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

33. ESCRVA ABAIXO O NOME DE 3 HERÓIS, POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA PARA O SEU PAÍS

a.
b.
c.

34. Imagine que um dia, no futuro, as populações indígenas e/ ou descendentes de escravos reclamassem uma indenização pelos males que sofreram na construção de nosso país. Quem deverá pagar? (marcar uma alternativa)

- ☐ a. O governo com os impostos pagos por todos.
- ☐ b. Os mais ricos do país, que se beneficiaram da exploração.
- ☐ c. Os países colonizadores que se beneficiaram da exploração.
- ☐ d. Ninguém. Não se deve reconhecer o direito a essa indenização.

35. Imagine que será aberta uma estrada em sua região. alguns bens correm perigo. que importância você daria à preservação dos seguintes bens?

- | | Muito pouca importância | Pouca importância | Importância média | Grande importância | Muito grande importância |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Um local onde existem restos pré-históricos | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b. Uma Igreja do Período Colonial | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c. Uma casa simples com mais de 100 anos | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| d. Uma fábrica antiga ainda em funcionamento | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| e. Um monumento comemorativo de heróis de guerra | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| f. A casa de um poeta famoso que morreu a cerca de 100 anos | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| g. Uma formação geológica rara | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| h. Um lugar de ninhos de aves em extinção | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

36. QUE IDÉIAS VOCÊ TEM SOBRE AS NAÇÕES E O PAÍS?

- | | Discordo totalmente | Discordo | Concordo em parte | Concordo | Concordo totalmente |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. As nações nascem, crescem e morrem na História, como acontece com tudo | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b. As nações são coisas naturais por uma origem, por uma língua, pela história e pela cultura | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c. As nações são o desejo da criação de um futuro, apesar das diferenças culturais do passado | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| d. Os países devem ceder parte da sua soberania a organismos internacionais (como a ONU, o MERCOSUL) | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| e. Os interesses do meu país devem ser defendidos a todo custo, inclusive por força militar | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

37. O que você pensa da democracia?

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo totalmente
a. É o governo do povo, para o povo e pelo povo	☐	☐	☐	☐	☐
b. É a melhor herança da Grécia Antiga	☐	☐	☐	☐	☐
c. É o resultado de um longo processo de experiências e erros ao longo dos tempos	☐	☐	☐	☐	☐
d. Não passa da aclamação de alguns líderes partidários em eleições	☐	☐	☐	☐	☐
e. É governar em obediência da lei e da justiça, e em proteção das minorias	☐	☐	☐	☐	☐
f. Deveria incluir a proteção aos mais pobres e a garantia de emprego	☐	☐	☐	☐	☐
g. É um sistema de governo fraco que não serve em tempos de crise	☐	☐	☐	☐	☐
h. É uma falsa aparência que encobre o fato de sempre serem os ricos que vencem na história	☐	☐	☐	☐	☐
i. Não é autêntica enquanto homens e mulheres não tiverem direitos iguais em todas as situações	☐	☐	☐	☐	☐

38. Como são os jovens de nosso país? Marque apenas uma alternativa, a que você considerar mais importante.

☐ a. Irresponsáveis	☐ e. Criativos
☐ b. Trabalhadores	☐ f. Comprometidos
☐ c. Participativos	☐ g. Individualistas
☐ d. Violentos	☐ h. Solidários

39. Marque o seu grau de concordância com as afirmações abaixo.

	Discordo totalmente	Discordo	Mais ou menos	Concordo	Concordo totalmente
a. Deve haver responsabilidade igual do homem e da mulher no cuidado com os filhos e no trabalho doméstico	☐	☐	☐	☐	☐
b. Eu aceito ter amigos e amigas homossexuais	☐	☐	☐	☐	☐
c. Para mim não há problemas em ter amigos de outras religiões	☐	☐	☐	☐	☐
d. A mulher sempre teve um papel importante nas conquistas e lutas da história	☐	☐	☐	☐	☐

40. Sobre os processos de integração da América do Sul, que importância tem o seguinte:

	Muito pouca	Pouca	Média	Importante	Muito importante
a. Acordos para aumentar o comércio entre os países	☐	☐	☐	☐	☐
b. Programas que facilitem que os cidadãos estudem e trabalhem em outros países da região	☐	☐	☐	☐	☐

c. Construção de estradas, ferrovias, gasodutos e obras que conectem os países do continente	☐	☐	☐	☐	☐
d. Iniciativas que promovam uma integração mais solidária entre os povos da região	☐	☐	☐	☐	☐
e. Iniciativas que dêem mais acesso a livros, filmes e músicas produzidas em outros países da América do Sul	☐	☐	☐	☐	☐

41. OS TEMAS A SEGUIR SÃO POLÊMICOS. EM QUE VOCÊ VOTARIA A FAVOR OU CONTRA?

	Votaria contra	Indeciso	Votaria a favor
a. Maior controle sobre o trânsito de veículos para diminuir os acidentes e preservar o meio ambiente	☐	☐	☐
b. Intervenção do governo na economia para garantir emprego para todos	☐	☐	☐
c. Plena igualdade entre homens e mulheres no trabalho, na administração da casa e na política	☐	☐	☐
d. Distribuição de terra para os mais pobres, mesmo que signifique diminuir as propriedades dos mais ricos	☐	☐	☐
e. Ações para que, no futuro, a América Latina seja um único país	☐	☐	☐
f. Integração econômica do MERCOSUL, incluindo uma moeda comum	☐	☐	☐
g. Preservação do meio ambiente, mesmo que isso prejudique o desenvolvimento econômico	☐	☐	☐

42. Marque apenas uma alternativa, a que você considerar mais importante: em sua opinião, a juventude deve:

☐ a. Lutar por suas ideias/ ideais
☐ b. Divertir-se e curtir a vida
☐ c. Formar-se para o futuro
☐ d. Assumir responsabilidades trabalhando
☐ e. Definir objetivos de vida para si

43. Os governos militares em nosso país podem ser ligados a:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo totalmente
a. Manutenção da ordem e combate ao terrorismo.	☐	☐	☐	☐	☐
b. Intenso desenvolvimento econômico.	☐	☐	☐	☐	☐
c. Tortura e assassinato de opositores.	☐	☐	☐	☐	☐
d. Não levar em conta a opinião do povo para governar.	☐	☐	☐	☐	☐
e. Crises econômicas e aumento da dívida externa.	☐	☐	☐	☐	☐
f. Um período de maior segurança pública	☐	☐	☐	☐	☐

Anexo 4: Relação entre número de questionários, tipos de escolas e cidades.

(Obs: as cidades escolhidas para análise se encontram em cor azul).

Cidades	Tipo de escola	Nº de questionários
<i>Curitiba, PR</i>	Pública de excelência	17
	Pública Central	15
	<i>Pública de periferia</i>	27
	Pública rural	25
	Privada laica empresarial	34
	Privada laica comunitária/ alternativa	12
	Privada confessional	9
<i>Florianópolis, SC</i>	Pública de excelência	20
	Pública Central	13
	<i>Pública de periferia</i>	17
	Privada laica empresarial	20
	Privada laica comunitária/ alternativa	38
	Privada confessional	34
Araguaína, TO	Pública de excelência	53
<i>Dourados, MS</i>	Pública de excelência	25
	<i>Pública de periferia</i>	33
	Pública rural	10
	Privada laica empresarial	21
	Privada confessional	17
<i>Parintins, AM</i>	Pública de excelência	29
	Pública Central	26
	<i>Pública de periferia</i>	14
	Pública rural	18
Iporá, GO	Pública de excelência	61
<i>Itararé, SP</i>	Pública de excelência	28
	Pública Central	31
	<i>Pública de periferia</i>	10
	Pública rural	18
	Privada laica empresarial	20
	Privada confessional	21
<i>Passo Fundo, RS</i>	Pública de excelência	19
	Pública Central	17
	<i>Pública de periferia</i>	7
	Privada laica empresarial	27
	Privada confessional	25
	Pública de excelência	20
	Pública rural	20

<i>Ponta Grossa, PR</i>	Privada laica empresarial	30
	Privada laica comunitária/ alternativa	29
	Privada confessional	34
<i>Porto Alegre, RS</i>	Pública de excelência	22
	Pública Central	20
	Pública de periferia	20
	Pública rural	19
	Privada laica empresarial	26
	Privada laica comunitária/ alternativa	16
	Privada confessional	32
<i>Teixeira de Freitas, BA</i>	Pública de periferia	16
	Privada confessional	26
<i>Belo Horizonte, MG</i>	Pública de excelência	18
	Pública Central	13
	Pública de periferia	28
	Privada laica empresarial	21
	Privada confessional	13
	Pública de excelência	29
	Pública Central	28
	Pública de periferia	30
<i>Aracaju, SE</i>	Privada confessional	29
	Pública de excelência	36
	Pública Central	27
	Pública de periferia	12
<i>S.J. dos Campos, SP</i>	Pública rural	10
	Privada laica empresarial	24
	Privada laica comunitária/ alternativa	25
	Privada confessional	25
	Pública de excelência	17
	Pública Central	22
	Pública de periferia	27
	Pública rural	5
<i>Cáceres, MT</i>	Privada laica empresarial	22
	Privada laica comunitária/ alternativa	10
	Privada confessional	32
	Pública de excelência	28
	Pública Central	29
<i>Cuiabá, MT</i>	Pública de excelência	17
	Pública Central	22
	Pública de periferia	27
	Pública rural	5
	Privada laica empresarial	22
	Privada laica comunitária/ alternativa	10
	Privada confessional	32
	Pública de excelência	28
	Pública Central	29

<i>Rondonópolis, MT</i>	Pública de periferia	28
	Pública rural	19
	Privada laica empresarial	22
	Privada laica comunitária/ alternativa	10
	Privada confessional	27
<i>Três Lagoas, MS</i>	Pública de excelência	14
	Pública de periferia	28
	Pública rural	4
	Privada confessional	23
<i>Brasília, DF</i>	Pública de excelência	98
<i>Curiúva, PR</i>	Pública Central	13
	Pública rural	13
<i>Ituiutaba, MG</i>	Pública de excelência	32
	Pública Central	23
	Pública de periferia	27
	Pública rural	16
	Privada laica empresarial	19
	Privada confessional	19
<i>Uberlândia, MG</i>	Pública de excelência	31
	Pública Central	17
	Pública de periferia	26
	Pública rural	22
	Privada laica empresarial	22
	Privada confessional	32
