

ENTRE MUITOS “OUTROS”: ENSINO DE HISTÓRIA E INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

Juliana Pirola da Conceição¹
E-mail: [jupirola@yahoo.com.br]

RESUMO: O artigo apresenta os dados parciais de uma pesquisa, realizada em 2013, em duas escolas públicas da região central de São Paulo, onde a presença de imigrantes latino-americanos aumenta a cada ano. O objetivo era investigar o papel do ensino de História na mobilização de atitudes que favoreçam o convívio e a integração na América Latina e observar se a relação que se estabelece com a história da América Latina passa pela relação entre os próprios jovens dentro do espaço escolar. Ao total, 73 jovens estudantes participaram da pesquisa. Destes, 6 eram bolivianos. Eles responderam a um instrumento composto por 15 questões fechadas e uma aberta. Os resultados obtidos foram analisados em função das representações sociais mobilizadas, tomando-se como referência os estudos de Serge Moscovici e Denise Jodelet.

Palavras-chave: Ensino de História – Imigração – América Latina

BETWEEN MANY “OTHERS”: HISTORY OF EDUCATION AND LATIN AMERICAN INTEGRATION

ABSTRACT: The article presents the partial data's from a research conducted in 2013 in two public schools in the central city of São Paulo, where the presence of Latin American immigrants increases every year. The purpose was to investigate the role of history teaching in mobilizing attitudes that promote interaction and integration in Latin America and see if the relationship established with the history of Latin America is related to the contact with young people in the school environment. In total, 73 young students participated in the research. Of these, 6 were Bolivians. They answered a questionnaire consisting of 15 closed questions and one open. The results were analyzed in terms of social representations mobilized, taking as reference the studies of Serge Moscovici and Denise Jodelet.

Keywords: History teaching - Immigration - Latin America

Introdução

As perspectivas de integração da América Latina e as identidades que ela enseja têm sido abordadas de maneira recorrente desde o processo de independência nas colônias ibéricas, quando a proposta de unidade da América hispânica de Simon Bolívar tornou-se referência simbólica à concepção de uma América unida em torno de elementos identitários comuns. Na segunda metade do século XIX, a discussão ganhou maior destaque com o surgimento de duas concepções claramente antagônicas: de um lado se afirmava

¹ Doutora em Educação pela Unicamp, com bolsa FAPESP. E-mail: jupirola@yahoo.com.br

haver diferenças entre a América dos países “latinos” e a América “anglo-saxã”; de outro, era proposta a integração de todos os países do continente pelos Estados Unidos, num movimento conhecido como “pan-americanismo”. Mais recentemente, na segunda metade do século XX, o debate foi retomado a partir dos novos movimentos revolucionários e dos novos imperativos econômicos internacionais, particularmente após a Segunda Guerra Mundial, com a fundação da CEPAL (Comissão Econômica para América Latina).

Em todos esses momentos estava posta a necessidade de se construir uma *identidade latino-americana*, na qual a história de cada país pudesse ser pensada em conjunto com a história da região para a construção de representações de continuidade e perspectivas coletivas de futuro. Um passado em comum, uma história em comum, um futuro comum. Nesse processo, a escola, e em especial o ensino de História, deveriam desempenhar um papel fundamental como espaço privilegiado na difusão e consolidação de ideias, imagens e saberes associados a uma educação política, abrindo caminhos para a construção e consolidação de memórias e identidades orientadas às nossas próprias trajetórias e interesses.

Para responder a esse desafio, desde o século XIX, no Brasil e em diversos outros países da América Latina, a história da América passou a integrar os conteúdos obrigatórios da grade curricular de ensino, mas a ênfase na perspectiva europeia e nos benefícios da colonização, tomando como marco inicial de nossa história a chegada de Colombo, transformava o europeu colonizador em sujeito histórico por excelência e nos tornava mais próximos da Europa do que dos vizinhos latino-americanos. Além disso, procurava-se assegurar a lealdade ao estado nacional, cujo objetivo era formar “brasileiros”, “argentinos” ou “chilenos” para a nova sociedade que estava forjando os estados modernos. Nas reformas educacionais do século XX, os conteúdos referentes ao ensino de história da América Latina sofreram um processo de esquecimento, desconsideração e empobrecimento, especialmente no que se refere aos aspectos sociais e econômicos. Hilda Lanza e Silvia Finocchio (1993) acreditam que algumas das razões desse processo estão relacionadas à frequente ruptura da ordem institucional por meio de golpes de estado, assim como sua incidência em políticas educativas e na renovação historiográfica.

De lá para cá, a criação e sobrevivência do MERCOSUL e a recente criação da UNASUL testemunharam esforços no sentido da integração, tendo claro que nenhuma integração econômica ou comercial se sustentará sem uma aproximação correspondente nos campos educacional e cultural. A criação do Setor Educativo do MERCOSUL, já em 1992, colocou a educação novamente em pauta a partir da elaboração de Planos Trienais, que visavam à coordenação das políticas educacionais nos Estados-membros para redefinir uma nova valoração dos territórios e histórias nacionais no ensino. Silvia Finocchio (1999) aponta que a aprovação desses planos outorgaram relevância à incorporação de dimensões da cidadania e da construção de uma identidade regional respeitosa da pluralidade e diversidade cultural. Neste sentido, construía-se uma instância de superação dos antagonismos e das rivalidades que durante décadas impediram uma resposta conjunta aos desafios externos. Para a autora, essa proposta procurava evitar, ao mesmo tempo, duas concepções arriscadas da integração: a primeira, que assimila a integração dentro de um processo de dissolução das identidades nacionais e da negação das particularidades culturais; a se-

gunda, que supõe que as experiências nacionais são inconciliáveis com a construção de uma identidade regional. Ambas desconhecem o caráter histórico e, por isso, dinâmico, das políticas culturais e omitem os antecedentes históricos que incluem tanto instâncias de conflito, como também projetos, experiências e empreendimentos compartilhados. A partir daí, o ensino de História deveria contribuir para a construção de uma integração democrática e respeitosa através do conhecimento recíproco dos povos da região, convertendo espaços de fronteira em lugares de integração e intercâmbio, nos quais a diversidade cultural enriquece a comunicação, e não a diminui.

Mais de vinte anos se passaram sem que essas discussões chegassem às escolas da região e ainda é recorrente a constatação de que pouco se estuda sobre a América Latina nas escolas, em função de um privilégio muito grande da história européia e nacional. O maior de todos os desafios é a superação do desconhecimento dos países entre si, que tem levado a distorções nas histórias nacionais e a produção de preconceitos e estereótipos, fazendo com que a realidade latino-americana seja ignorada pela visão nacionalista dos seus países. Paralelamente, o fenômeno da imigração de latino-americanos dentro do próprio continente tem sido encarado como um problema, frequentemente associado ao desemprego, à violência e à miséria, impondo novos desafios para o convívio e a integração entre diferentes culturas. No acolhimento aos filhos desses imigrantes nas escolas, particularmente os oriundos de países do MERCOSUL, como Paraguai, Bolívia e Peru, prevalecem as perspectivas etnocêntricas, que pretendem impor o próprio ponto de vista, a própria cultura, como a única válida. Por conta disso, são cada vez mais recorrentes as denúncias de discriminação e xenofobia em espaços escolares, expressas tanto nas formas simbólicas de segregação do espaço escolar quanto na agressão verbal e física entre os estudantes. No Brasil, essas posturas em relação aos “outros” latino-americanos têm se consolidado nas últimas décadas com o aumento do número de imigrantes de países limítrofes no país, impondo novos desafios para o desenvolvimento de perspectivas integradas não só da história, mas também das pessoas no continente.

O ensino de História pode desempenhar um papel fundamental neste processo, como espaço privilegiado na difusão e consolidação de ideias, imagens e saberes que servirão à construção de memórias e identidades, de modo que os sujeitos envolvidos possam ser capazes de aprender por que eles diferem uns dos outros e, conseqüentemente, por que estão em conflito. Mas podem os conteúdos curriculares, isolados das mudanças que ocorrem paralelamente nas famílias e comunidades, gerar e sustentar nos jovens atitudes de empatia, tolerância e respeito em relação ao “outro”? Podemos esperar que os programas escolares facilitem o entendimento mútuo entre comunidades e países? A contribuição precisa da escolarização na construção de memórias e identidades orientadas à diversidade cultural que nos habita permanecerá ambígua, a não ser que avaliemos até que ponto os jovens desenvolvem tais perspectivas na escola (BENAVOT, 2002. p. 67).

No intuito de investigar como o ensino de História na escola orienta a vida prática e o cotidiano dos jovens para a mobilização de atitudes que favoreçam o convívio e a integração na América Latina adentrou-se os muros de duas escolas públicas da cidade de São Paulo, onde a presença de estrangeiros, imigrantes de países latino-americanos, aumenta a cada ano. Em algumas escolas da cidade é comum a cobrança de “pedágios” pagos em

lanches ou dinheiro para que esses estudantes possam frequentar a escola sem apanhar. De acordo com Magalhães e Schilling (2012), a primeira forma de violência a que esses estudantes estão expostos na cidade de São Paulo é a imposição de barreiras no acesso à escola para os estudantes em situação irregular no país, exigindo-se deles “certidão de nascimento”, o “histórico escolar” ou o documento de permanência no país, tanto para a realização de matrícula quanto para a emissão do certificado de conclusão do Ensino Fundamental ou Médio, mesmo que a legislação garanta o acesso à Educação, independentemente do *status* de qualquer pessoa no país. A segunda, está na dificuldade de domínio do idioma, pois não existe nas escolas públicas da cidade nenhuma política estabelecida para o ensino de “Português” para estudantes estrangeiros. Em seguida, se evidenciam as tensões no cotidiano, centradas na percepção da diferença, da discriminação e da violência, que refletem a indiferença e o desconhecimento da comunidade escolar em relação aos estrangeiros e seus países de origem e se traduzem nas posturas silenciosas e invisibilizadas, atribuídas aos estrangeiros que “não se misturam”.

A pesquisa foi realizada em 2013², através da observação das práticas escolares e das aulas de História nas escolas envolvidas no estudo. Em seguida foi aplicado um questionário para identificar o perfil sócio-econômico-cultural dos estudantes participantes e analisada a sua produção de narrativas sobre a tomada de decisão em uma situação hipotética, que envolvia a história da América Latina e a relação com um imigrante latino-americano. Para a manutenção do sigilo sobre a identidade dos estudantes e de seus professores, o nome das escolas não será divulgado. Ao invés disso, optou-se pela utilização dos seguintes códigos para identificar cada escola: SP01 e SP02.

Em ambas as escolas priorizou-se o último ano da escolarização básica, o 3º ano do Ensino Médio, para investigar como os jovens *saem da escola*, ao final de um longo processo de escolarização, no qual o ensino de conteúdos históricos sobre a América Latina estava prescrito como conteúdo obrigatório de ensino. Além disso, a escolha das escolas levou em consideração a presença de estudantes imigrantes de países latino-americanos, no intuito de investigar se a relação que se estabelece com a história da América Latina passa, também, pela relação entre os próprios jovens dentro do espaço escolar.

Ao total, 73 jovens estudantes participaram da pesquisa. Destes, 6 eram bolivianos. Eles responderam a um instrumento composto por 15 questões fechadas e uma aberta. As perguntas questionavam sua situação social e econômica, suas principais ocupações, seu acesso à informação e a interferência da disciplina de História no aprendizado da história da América Latina. A questão aberta perguntava como se contaria a alguém a situação em que se encontrava e a decisão que pretendia tomar em relação ao pedido de ajuda de um “vizinho estrangeiro” procurado pela polícia por divulgar na internet documentos considerados sigilosos sobre seu país de origem. Na proposição da questão sinalizou-se que este “vizinho” vinha de um país também “vizinho”, de onde se poderia concluir que se tratava de um imigrante latino-americano. O conteúdo das narrativas, em sua especifi-

2 A pesquisa foi realizada durante a realização do Doutorado em Educação na Unicamp e integra um projeto interinstitucional intitulado “PEABIRU: Ensino de História e Cultura Contemporânea”, sob a coordenação da Professora Dra. Ernesta Zamboni (UNICAMP), envolvendo pesquisadores de seis universidades brasileiras e uma argentina – UNICAMP, UFSC, UFJF, UFU, UEL e a FLACSO/Argentina.

cidade, foi analisado em função das *representações sociais* mobilizadas, tomando-se como referência os estudos de Serge Moscovici (2003) e Denise Jodelet (2001), relacionados ao processo pelo qual o conhecimento sobre o passado é gerado, transformado e projetado no mundo social.

Ainda são escassos os estudos que se dedicaram a investigar a relação entre a história a ser ensinada na escola e os conhecimentos e atitudes que os jovens manifestam. A investigação mais importante realizada até o momento, dada a amplitude da amostra utilizada, foi produzida na década de 1990 pelo projeto “*Youth and History*”, coordenado por Magne Angvik e Bodo von Borries. Tratava-se de um *survey* internacional com a participação de 26 países europeus, além de Turquia, Israel e Palestina, para investigar as perspectivas de integração europeia. O projeto foi idealizado para responder questões sobre a qualidade, as características e os resultados do ensino de história na Europa, bem como sobre a configuração geral da consciência histórica dos jovens europeus e a influência das estruturas históricas em suas atitudes políticas atuais. Isso foi feito por meio de um questionário respondido por 31.000 jovens de 15 anos e seus professores de história, nos países envolvidos na pesquisa. As perguntas versavam sobre os conteúdos, os métodos e as concepções de história e cidadania, com sustentação no conceito de “consciência histórica”. Os jovens, além de informações para contextualizar cada indivíduo, responderam sobre perguntas sobre a importância da história, credibilidade de fontes, descrição e aproveitamento das aulas de história, concepções de futuro, conhecimento e avaliação de fatores de mudanças históricas atuais e futuras e expectativas de futuro pessoal e para a Europa.

Na América do Sul, Luis Fernando Cerri e Gonzalo de Amézola coordenam um projeto para a realização de um *survey* intercultural, que também visa levantar os elementos pertinentes à aprendizagem histórica, consciência histórica e cultura política de jovens de 15 anos no Brasil, na Argentina e no Uruguai. A pesquisa, ainda em andamento, teve início em 2007 e intitula-se “*Jovens e a História no MERCOSUL*”. As perguntas elaboradas também envolvem opiniões sobre o significado da história, a importância de seus objetivos, as práticas de sala de aula, noção de passado e projeções para o futuro (pessoal e coletivo), definições de nação, solidariedade social e democracia, o papel da mulher e o posicionamento quanto a temas polêmicos da contemporaneidade.

Essas pesquisas têm o mérito de pôr em destaque não só o ensino de história em diferentes países, mas também a construção de culturas históricas e identidades políticas a partir desse ensino. No entanto, a principal conclusão a que chegam, e neste trabalho não foi diferente, é que se pretendemos que o ensino de história promova o pensamento reflexivo entre os jovens, estimule que façam perguntas e que se questionem sobre suas próprias representações sobre o mundo e sobre si mesmo, então é necessário um novo tipo de ensino que abra espaço para o trabalho com suas próprias representações, seus imaginários, suas emoções, e não só o pretendido caráter *neutro* da ciência, que eles aceitam como tal, mas não incorporam às suas vidas.

Entre muitos “outros”

A primeira escola investigada foi a **SP01**, localizada na zona leste da região central da cidade de São Paulo, onde a presença de estrangeiros, imigrantes de países latino-americanos, aumenta a cada ano. A escola funciona em um prédio tombado, datado de 1909, e atende cerca de 450 estudantes do Ensino Fundamental e Médio.

Em 2013, os imigrantes de países latino-americanos, e descendentes desses imigrantes, somavam 40% do total de estudantes da escola, sendo a maioria da Bolívia e alguns poucos do Peru, segundo informou a direção da escola. Os relatos de preconceito e violência contra esses estudantes são frequentes. Em contrapartida, os professores e funcionários comentaram³ que as turmas em que a presença de estrangeiros é maior são melhores de se trabalhar, que os “estudantes bolivianos”⁴ eram os melhores da escola, que os seus pais estavam sempre presentes na escola e que, em geral, esses estudantes eram mais educados e dedicados, embora não dominassem o Português.

Os professores também informaram que os estudantes bolivianos geralmente ajudam os pais no trabalho em fábricas de costura da cidade e que por isso eles preferem ir à escola para estudar, porque caso contrário devem trabalhar em período integral. Além disso, eles afirmaram que só estudam em escolas públicas os “mais simples”, filhos de funcionários das fábricas, porque os “mais ricos”, filhos dos donos das fábricas, estudavam em escolas particulares da cidade. De acordo com os professores, os estudantes imigrantes viajam constantemente para a Bolívia. Muitos ainda se comunicam em línguas indígenas como o Quéchuá e o Aymara e, em geral, andam bem vestidos e possuem artefatos tecnológicos de última geração, o que causa inveja nos estudantes brasileiros. Os professores também comentaram que muitos imigrantes não possuem o registro oficial de entrada/permanência no país e que, muitas vezes, para reprimir comportamentos indesejados dos estudantes, são feitas ameaças de deportação por parte da escola. Nessa escola, os estudantes estrangeiros do 3º ano eram todos bolivianos e se concentravam no 3ºB, enquanto o 3ºA era composto apenas por brasileiros. De acordo com os professores, a prática de separar os estrangeiros em determinadas turmas da escola, geralmente com a letra “B”, se tornou comum *por interesse dos próprios estudantes estrangeiros*.

Em conversas travadas nos intervalos das aulas os estudantes brasileiros comentaram que os “bolivianos” são malcheirosos, principalmente o cabelo, que eles não trocam de roupa, que vivem no mundo deles e conversam muito entre si, que têm medo de tudo e sempre obedecem, que andam em grupos por medo de serem roubados, que ouvem suas próprias músicas, que os meninos costumam trabalhar com eletrônicos e as meninas em fábricas de costura, que possuem sobrenomes engraçados, que são namoradores entre eles, que são inteligentes, que sempre reclamam da Bolívia e que nos finais de semana celebram a cultura boliviana com danças e comidas típicas. Os nomes usados pelos estudantes brasileiros para se referirem aos estudantes estrangeiros são “boliva”, “los hermanos” e “chicas”,

3 As informações relatadas pelos professores foram obtidas através de conversas informais na sala dos professores nos intervalos da observação das aulas.

4 Nas falas de professores e estudantes é comum o uso da generalização “bolivianos” para referir-se a todos os estudantes estrangeiros, independentemente de sua nacionalidade.

para as meninas. Entre eles também é comum a ideia de que os imigrantes latino-americanos “vêm só pra comer” ou para “roubar empregos” e que “trabalham como escravos”. Os peruanos, por sua vez, “vêm só pra roubar” e “tocam o terror”.

Os estudantes imigrantes, por sua vez, reclamaram que os brasileiros se acham superiores, porque acreditam que a Bolívia seja país pobre por não ter tantos prédios como São Paulo e por ter mais “campo”. Eles afirmaram que atualmente os bolivianos estão dando emprego para os brasileiros nas “oficinas de costura” e dão até curso de “modelista” para os brasileiros. Segundo eles, a imagem do trabalho escravo nas “oficinas” seria uma ficção e são poucos os casos de exploração e dependência. Neste caso, os estudantes explicaram que algumas famílias são aliciadas por outros bolivianos e criam uma relação de dependência com os agenciadores, que impõem o medo pela ilegalidade de sua situação no país. Em uma situação dessas, se um boliviano adoecer e precisa ir ao médico tem que ir com a supervisora da oficina, pois é ela quem fala Português. Os estudantes afirmaram que os bolivianos aprendem a costurar no Brasil e que na Bolívia seus pais tinham outras profissões, mas que trabalhavam nas oficinas só quando é necessário. Afirmaram também que o governo da Bolívia tem representantes em São Paulo para garantir os direitos dos bolivianos no país e que atuaram inclusive na organização da manifestação pelo pedido de justiça no caso do assassinato do “menino Brayan”⁵. Segundo os estudantes, a maioria dos bolivianos de São Paulo veio de La Paz, mas alguns também vieram de Cochabamba. Segundo eles, o clima nas duas cidades é diferente, e como La Paz é fria, os imigrantes de lá não têm o hábito de tomar banho todos os dias e por isso levam a fama de “fedidos”. No entanto, eles afirmaram que tomam banho todos os dias, ainda que usem menos produtos que os brasileiros no cabelo. Sobre este aspecto, uma estudante citou que um dia chegou a tirar a camisa e esfregou na cara de uma colega brasileira para ela parar de chamá-la de “fedida”.

Os estudantes imigrantes informaram que além do Espanhol também falam Quéchua e Aymara e que aprendem Português na escola, mas, principalmente assistindo televisão e desenhos animados. Alguns afirmaram que tiveram aulas de Português na Bolívia, antes mesmo de virem ao Brasil, e apontam que percebem uma grande diferença entre os sistemas educacionais da Bolívia e do Brasil: lá o ensino é mais “rígido”, com muito mais conteúdo e é muito melhor para aprender; os estudantes têm mais respeito com os professores, têm que decorar a tabuada e a tabela periódica para entrarem nas salas; os cadernos devem estar sempre impecáveis, com a primeira folha desenhada e com margens; já no Brasil é “tudo muito solto”, ninguém respeita os professores, ninguém estuda, os professores passam as atividades e ninguém faz. Sobre a ideia de que os estudantes estrangeiros seriam submissos eles disseram que acham que os brasileiros confundem as coisas, porque o fato de eles serem mais educados não significa que sejam submissos e que sempre que

5 O boliviano Brayan Yanarico Capcha, de 5 anos, foi assassinado com um tiro na cabeça na madrugada de 28 de junho de 2013 porque chorou no colo de sua mãe durante o assalto à casa de sua família, em uma favela de São Mateus, na zona leste de São Paulo. A família vivia no país já seis meses quando o crime ocorreu. Depois do crime, dois dos cinco suspeitos foram encontrados mortos no Centro de Detenção Provisória (CDP) de Santo André, no ABC, onde aguardavam julgamento. De acordo com a polícia, eles foram obrigados a tomar o chamado “coquetel da morte”, também conhecido como “gatorade”, uma mistura de creolina, cocaína, água, viagra e álcool, o que teria causado a morte quase imediata dos detentos. Outros dois suspeitos foram encontrados mortos com marcas de tiros na cabeça e o quinto suspeito, um jovem de 17 anos, está detido em uma unidade da Fundação Casa. O corpo de Brayan foi enterrado na Bolívia e o consulado do país arcou com as despesas. Logo após o assassinato do menino, imigrantes bolivianos realizaram diversos protestos em ruas de São Paulo. Eles pediam a prisão dos criminosos e mais segurança para os estrangeiros que moram na capital paulista.

precisam eles enfrentam. Sobre os apelidos, os estudantes disseram que não se importam de serem chamados de “los hermanos” ou que as meninas sejam chamadas de “chicas”, mas não gostam de serem chamados de “boliva”, e quando isso acontece eles enfrentam e dizem que têm nome.

Os estudantes imigrantes também comentaram sobre seus preconceitos com os estudantes brasileiros e peruanos. Eles afirmaram que “peruanos são todos ladrões” e que “brasileiros são perigosos e matam com armas”. Sobre estes aspectos, uma aluna comentou que na Bolívia, se uma pessoa é vista roubando ela é amarrada e queimada e a polícia não pode fazer nada. Além disso, na Bolívia as cadeias são muito piores que as do Brasil e todo mundo tem medo. Sobre os planos de permanecerem no país ou de voltarem para a Bolívia, a maioria dos estudantes respondeu que pretende voltar para a Bolívia.

A escola **SP02** está localizada na região centro-sul da cidade de São Paulo, próximo à Avenida Paulista, uma avenida importante da cidade. Atualmente, a escola atende cerca de 1500 estudantes do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio. Dessa escola também participaram da pesquisa duas turmas: 3ªA e 3ªB. Em 2013, a escola contava com poucos estudantes estrangeiros, ao total eram dois da Bolívia, um do Chile e outro do Congo, todos matriculados no Ensino Fundamental. A direção da escola afirmou que não existem casos de xenofobia contra esses estudantes.

Individualidade x Solidariedade: narrativas históricas e a orientação de atitudes

Para investigar como os jovens dessas escolas utilizavam a história na tomada de decisões no presente, foi elaborado um instrumento composto por um questionário do tipo *survey* – de autopreenchimento, não identificável e com questões fechadas – para identificação do perfil socioeconômico e cultural dos jovens que participaram da pesquisa; e por uma questão aberta – individual e por escrito –, que estimulasse a imaginação histórica dos jovens para a produção de narrativas que interrelacionassem o passado e o presente na mobilização de atitudes, envolvendo as ditaduras na América Latina e a relação com um imigrante latino-americano.

Ao longo da construção do instrumento, definiu-se que ele deveria ser projetado para ser aplicado dentro do limite de tempo de uma aula de 40 minutos e que deveria ajudar a responder aos problemas centrais da pesquisa até então, do modo mais sucinto possível. A questão narrativa, por sua vez, deveria apresentar um texto e envolver a resolução de um dilema que mobilizasse a tomada de atitudes. A partir daí, deveria ser colocada em questão a noção de individualidade X solidariedade, já que entre os objetivos do ensino de história da América Latina na escola está a construção de identidades mais tolerantes e a identificação de interesses comuns que possam atuar na construção de perspectivas coletivas de futuro para a região.

Entre as várias opções elaboradas, o instrumento escolhido era composto por 15 questões fechadas, que versaram sobre a situação social e econômica dos jovens, suas principais ocupações, seu acesso à informação, a interferência da disciplina de História no aprendizado da história da América Latina e a tomada de atitude sobre uma situação hipotética da América Latina no presente. A questão narrativa foi elaborada com base em um modelo produzido por Jörn Rüsen para investigar os diferentes tipos de consciência

histórica, publicado no artigo “*El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*”, de 1992, e perguntava como se contaria a alguém a situação em que se encontra e a decisão que pretende tomar em relação ao pedido de ajuda de um “vizinho estrangeiro” procurado pela polícia por divulgar, na internet, documentos considerados sigilosos sobre seu país de origem. Na proposição da questão, sinalizou-se que esse “vizinho” vinha de um país também “vizinho”, de onde se poderia concluir que se tratava de um imigrante latino-americano. Além disso, optou-se por contextualizar a questão apresentando um texto sobre a “Operação Condor”, informando sobre a existência de um sistema de intercâmbio de informações entre as ditaduras civil-militares na região durante as décadas de 1970 e 1980, para estimular o estabelecimento de relações entre a situação proposta e o passado da região.

A “Operação Condor” revela que, pelo menos em certo período, a história e as perspectivas de futuro da região foram pensadas de maneira conjunta. Além disso, como a história das ditaduras na América Latina havia sido estudada mais recentemente pelos alunos envolvidos na pesquisa, acreditava-se que ela poderia mobilizar mais conhecimentos históricos.

A ideia de “vizinho”, sugerida pela questão proposta, teve como objetivo estabelecer relações de proximidade e familiaridade com os imigrantes latino-americanos, que poderiam facilitar o estabelecimento de empatia com a situação vivenciada. Ser “vizinho”, nesse caso, poderia representar não só morar perto, mas também pertencer ao mesmo grupo, se relacionar, conviver, compartilhar um espaço e também uma história.

Entretanto, faz-se necessário esclarecer que não existia de antemão uma “narrativa desejada”. A intenção era investigar justamente quais são os diversos elementos constitutivos da narrativa histórica entre os jovens que participaram da pesquisa e como eles utilizam a história para analisar uma situação presente e determinar cursos de ação.

Nas décadas de 1970 e 1980 os governos militares da América Latina realizaram um esforço sem precedentes para coordenar suas atividades repressivas em toda a região. As ditaduras se uniram e ultrapassaram as fronteiras entre os países, dando origem a um dos piores exemplos de terrorismo de Estado na história. O acordo foi batizado com um nome imponente e simbólico: “Operação Condor”, referindo-se à maior ave de rapina das Américas, conhecida por se alimentar de carniça, como os urubus.

A operação funcionou como um pacto internacional clandestino entre cinco ditaduras da região: Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai e Bolívia, contando com a colaboração da Venezuela, do Peru, da Colômbia, do Equador e também dos Estados Unidos. Ela foi projetada como um sistema de intercâmbio de informações sobre conhecidos simpatizantes comunistas em todo o continente, mas logo se converteu em uma agência internacional do terror, que prendia, torturava e assassinava a qualquer pessoa que parecesse subversiva ou perigosa.

A colaboração entre as ditaduras começou com o exílio de centenas de pessoas que

buscaram refúgio e asilo político em outros países da região e até mesmo na Europa e nos Estados Unidos. Temendo que essas pessoas pudessem organizar formas de resistência e fazer denúncias a partir de outros países, as ditaduras se uniram. Assim, qualquer pessoa considerada subversiva podia ser perseguida e assassinada onde quer que estivesse.

A Operação estava dividida em duas fases principais: a primeira visava uma troca sistemática de informações entre os serviços secretos de cada país sobre as pessoas consideradas subversivas. Essas informações eram obtidas por meio de espionagem para construção do banco de dados comum a todos os países membros do acordo. A segunda fase visava prender e deportar os presos políticos para seus países de origem, mas muitos terminaram sendo executados nos países onde foram encontrados.

Entre os casos mais conhecidos da Operação estão o assassinato do general chileno Carlos Prats, na Argentina, o assassinato do ex-ministro do governo de Salvador Allende, Orlando Letelier, nos Estados Unidos, e a tentativa de sequestro no Brasil do casal de militantes políticos uruguaios, Universindo Rodríguez Díaz e Lilian Celiberti.

Agora imagine que entre os moradores do prédio onde você mora vive um estrangeiro de um país vizinho, que se mudou recentemente. Comentam no prédio que ele corre o risco de ser preso e deportado por divulgar na internet documentos considerados sigilosos do seu país de origem. Em uma noite escura ele bate à sua porta pedindo ajuda e conta que está sendo perseguido pela polícia.

O que você faria? O ajudaria a esconder-se ou tomaria outra atitude?

É necessário explicar a um amigo o que está acontecendo, mas ele não conhece a história. **Como você contaria a ele toda a história, a situação em que você se encontra e a decisão que pretende tomar?**

Para ajudá-lo a entender sua decisão, você pode estabelecer relações com outros acontecimentos históricos e acrescentar informações. Justifique a sua resposta.

Ao total, 73 jovens estudantes participaram da pesquisa. A maioria tinha entre 15 e 17 anos e possuía uma renda familiar de até 3 salários mínimos. A principal atividade extraclasse desses jovens era o esporte, o meio de comunicação que mais utilizavam para se manter informado era a internet e a maioria dos pais terminou a escolarização básica.

Nas perguntas diretamente relacionadas ao ensino de história na escola, cerca de 38% dos estudantes afirmaram que o estudo da disciplina ajudou a pensar sobre o presente e 55% acreditam que, ao estudar história na escola, estão estudando sobre sua própria história. Isso significa que o estabelecimento de relações com o presente é um desafio maior do que a identificação dos jovens com os conteúdos estudados.

Quando as perguntas se voltaram para o ensino de história da América Latina, os índices baixaram para 35% e 53%, respectivamente. Tal contraste sugere que o problema não estaria no ensino de história em si, que poderia não gerar a identificação, mas na forma como são abordados os conteúdos de história da América Latina, que não produziram o sentimento de pertencimento entre os jovens.

Quando questionados sobre os meios que mais contribuíram para o aprendizado da história da América Latina, a maioria dos jovens de ambas as escolas indicaram a escola como o principal meio, depois os filmes e a internet. Entretanto, não se sabe se a escola seria um meio desta aprendizagem pelo ensino da temática ou pelo estabelecimento de relações com pessoas de outros países da região.

Na única escola onde não havia estudantes estrangeiros nas turmas investigadas, a SP02, o principal meio identificado para aprendizagem dessa história também foi a escola, ainda que filmes e internet juntos somem a maioria dos recursos citados. Em todo caso, vale ressaltar o dado acima, de que a maioria dos jovens não se identifica com essa história.

Ao todo, 60 estudantes aderiram à proposta da narrativa (do total de 73 participantes). As narrativas elaboradas pelos jovens foram digitadas da maneira como foram escritas e codificadas de acordo com a escola e a turma à qual o estudante pertencia:

EX: SP013B01 – Narrativa número 01, da turma 3ºB, escola SP01.

BA015304 – Narrativa número 04, da turma 5º3ª, escola BA01.

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”.

A maioria dos jovens parecia estar preocupada com as consequências que isso traria para sua vida pessoal ou para sua família, como ser considerado cúmplice de um crime. Muitos ficaram em dúvida e indicaram que a sua decisão dependeria de um conversa com o “vizinho” para obter mais informações sobre os acontecimentos e alguns sinalizaram que buscariam outras saídas. Outros, além de não oferecerem ajuda entregariam o “vizinho” para polícia e o denunciariam. A seguir alguns exemplos ilustrativos:

Ajudariam:

“Oi Rafael hoje bateu um cara aqui na minha casa pedido ajuda por que a policia estava a sua procura e eu tomei a decisão de ajudalo por que não fez nada para ser preso” (SP023A12).

“Uma certa noite, bateu um cara na minha porta, ele era fugitivo da policia, por causa de algum documentos sigilosos que ele publicou na internet, ele me pediu

ajuda, na hora, eu fiquei sem saber o que fazer e acabei ajudando ele. Apesar que eu não conhecia ele.

Depois eu perguntei pra ele o que estava acontecendo de verdade, ele me explicou, na hora, eu pensei em chamar a polícia mas depois, eu ajudei ele por causa da sinceridade dele, e percebi que ele estava falando a verdade.

Eu sei que nem sempre podemos confiar em ninguém, mas eu me coloquei no lugar dele, não podemos negar uma ajuda, sem nem ao menos perguntar o que aconteceu, eu sei que é difícil tomar essa atitude, mas valeu apenas” (SP013B01).

Não ajudariam:

“Eu não ajudaria, Não gosto de estrangeiro” (SP013A16).

“Não ajudaria, pois ele cometeu um crime e não pode não pagar por isso” (SP023A03).

“Eu entrego ele pra polícia por que a minha família é importante assim como eu posso ajudar meu vizinho também pode” (SP013A12)

“Eu não ajudaria, ele fez coisa errada, por que sou honesta e não me envolvo com coisa errada. Denunciaria para polícia” (SP023A13).

Tomariam sua decisão dependendo da situação:

“A vontade de ajudar essa pessoa pode ser grande, porque de algum jeito essa pessoa tá fazendo justiça por levar a tona crimes cometidos anos atrás, mas crimes que levaram a vida de milhares de pessoas, mas a partir do momento que você ajuda uma pessoa “fugitiva” você se torna cúmplice e isso nos leva a ter consequência.

A escolha seria muito difícil, porque eu poderia não ajudar mas ficaria com peso na consciência, ou eu poderia ajudá-lo e trazer consequência não só a mim como a minha família” (SP013A10).

“Deixaria entrar conversaria com ele, iria analisar o caso. Dependendo da gravidade eu não ajudaria, pois quando a polícia chegasse eu poderia ser cúmplice de um crime que eu não cometi” (SP023A06).

“Independente do que ele fez sim eu ajudaria, mais só se ele me desse um valor bem alto em dinheiro. eu esconderia ele em algum lugar distante da minha casa. e voltaria a minha rotina de vida com o meu bolso cheio de dinheiro” (SP023B02).

Buscariam outra saída:

“Ligo para minha amiga Deise e conto um acontecimento que ocorreu comigo. Ela me atende e começo a explicar a história:

Amanda: Alô amiga! Você não sabe o que aconteceu comigo, hoje de madrugada meu vizinho bateu na minha porta desesperado porque a polícia tava atrás dele para prendê-lo, por conta de umas imagens de documentos sigilosos que ele colocou na internet e ele tá com medo de ser deportado, porque antes na história do país deles, eles os policiais matavam sem dó nem piedade.

Deise: Sério menina! Eai o que você fez?

Amanda: Disse para ele que eu não poderia esconder ele lá em casa, porque não queria confusão pro meu lado, mais indiquei a saída de emergência do prédio e indiquei um lugar que ele poderia se esconder.

Deise: E ele? e pediu muito obrigado e saiu correndo. Tá bom amiga vou desligar que vou dormir. Tchau beijos

Deise: Tá bom amiga, boa noite, até mais” (SP013B02).

“Eu explicaria a um amigo, e ele com certeza entenderia e ajudaria a esconder o estrangeiro, e até mesmo criar uma rede de informações para divulgar documentos e fotos sigilosas” (SP023A19).

O número de jovens que usou a história para tomar sua decisão foi muito baixo: apenas 6 de 60 (10%).

“Venha, entre. Te ajudarei

Sem dúvidas, o ‘preso político’ seria ajudado por mim. Os fatos ocorridos na ditadura militar me fariam pensar que aquele seria um passado não distante, onde a opressão ainda permanece contra aqueles que se opõem as ideias, muitas vezes corruptas do governo. Prendiam e torturavam protestantes, que não aceitasse.

Hoje vivemos em um país que se diz democrático, mas certos modos para reprimir a população ainda está presente” (SP013A09).

“Eu tomaria a decisão de abrigá-lo, pois estudando história, conheci várias histórias de perseguição de governos políticos, e sei que ele vai sofrer muito, se fosse algo mais grave que ele tivesse cometendo, eu o entregaria, agora, ele só fez a divulgação de documentos sigilosos do país dele, e diz estar arrependido, além de morar em um país vizinho, eu tive que ajuda-lo.

Sei que você vai me achar meio louco, mais agora vai entender melhor, mudou um boliviano aqui no condomínio, haviam boatos de que ele estava sendo procurado pelo governo do país dele, por divulgar documentos sigilosos, e poderia ser deportado e preso ha qualquer momento, mais ninguém tinha certeza se isso era verdade ou não, pois ele era uma pessoa muito “na dele”, e não conversava com ninguém, apenas o necessário “bom dia”, “boa tarde”, “obrigado”, e ninguém tinha intimidade para perguntar, ontem, quando cheguei do serviço e que repolar, batidas na porta me surpreenderam, era ele me pedindo ajuda, pois a polícia estava atrás dele, deixei ele entrar, e aqui ele esta obrigado” (SP013B03).

Nas narrativas onde a perspectiva histórica não apareceu, o componente moral sobressaiu como elemento legitimador das decisões tomadas:

“Eu sei, o que eu fiz pode até parecer desumano, mas ele tem que pagar pelo que fez, como todos que estão sujeito a isso” (SP013A04).

“Eu entrego ele pra policia por que e minha familia é importante assim como eu

posso ajudar meu vizinho também pode” (SP013A12).

“Sim, eu ajudaria um estrangeiro por que ele não deixa de ser um ser-humano igual a todos nós! E na visão de Deus, todos nós somos iguais perante a Deus” (SP013A19).

“Eu sei que nem sempre podemos confia em ninguém, mas eu me coloquei no lugar dele, não podemos negar uma ajuda, sem nem almenos pergunta o que aconteceu, eu sei que é dificiu toma essa atitude, mas valeu apena” (SP013B01).

“Eu entregaria para a Polícia por que é problema dele por ter postado informações do seu país” (SP013B07).

“Não ajudaria eu entregaria para a polícia porque ele e procurado pela polícia” (SP013B09).

“Não colocaria nenhum estranho dentro de minha casa, ainda mais a pessoa estando metido em coisas erradas, porque a primeira coisa em que aprendemos é não chegar pertos de estranhos” (SP013B15).

“[...] ele teria que entender que no mundo em que vivemos não podemos confiar nas pessoa, porque agora ela pode se “fazer de amigo”, mas também depois pode estar matando ou até mesmo nos fazendo de refém para se livrar do erro que cometeu” (SP013B15).

“Não ajudaria, pois ele cometeu um crime e ã pode ã pagar por isso” (SP023A03).

“[...] quero ajudar porque confio nele. É tem mas, eu me coloco no lugar dele” (SP023A09).

“Eu não ajudaria, ele fez coisa errada, por que sou honesta e não me envolvo com coisa errada. Denunciaria para policia” (SP023A13).

“Não ajudaria pois não é problema meu. Se a policia está atrás algo errado ele fez” (SP023B12).

A formação histórica desses jovens também não parece ter sido muito significativa, já que a maioria não usou a história que aprendeu, ou a que estava explicitada no texto que receberam, para tomar ou justificar suas atitudes. A leitura de suas narrativas sugere que suas decisões são tomadas com base apenas no presente, sem a construção de perspectivas históricas de raciocínio, ainda que a atividade tenha sido realizada em uma aula de *História*, por seus professores de *História*, em resposta a uma pesquisa que investiga o ensino de *História*, acompanhado de um questionário que os interrogou sobre sua aprendizagem da *História*.

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 “pre-disposição ao sacrifício”, seja em nome da democracia, do direito ao acesso à informação ou da simples solidariedade a um “vizinho” em apuros. Este tipo de orientação revela a

existência de um sentimento de “obrigação moral” em relação aos perseguidos políticos na região.

Embora os processos de imigração de países limítrofes na atualidade estão relacionados mais a fatores econômicos do que propriamente políticos, ao contrário do que acontecia no período das ditaduras, em nenhum dos casos em que a história foi usada para orientar a tomada de decisões optou-se por entregá-lo à polícia. Para a maioria dos jovens que demonstraram usar a história para pensar sobre o presente, ela promoveu a construção de identidades, de empatia, e levou a mobilização de atitudes solidárias ao “vizinho” latino-americano. O problema é que isso não foi observado em nem 1/5 dos jovens investigados.

Vale ressaltar que muitas narrativas apontaram a necessidade de saber mais sobre o “vizinho” e sobre o que estava acontecendo para tomar uma decisão. Precisava-se, antes de tudo, de conversar com ele. Muitos abriram a porta e permitiram que *ele* contasse sua história. Este indicativo remete diretamente à necessidade conhecer o *outro* latino-americano, assim como sua história, para construir entendimentos que possam gerar empatia por meio do diálogo. Remete também à abertura para que eles mesmos contem sua própria história, a partir de seu próprio ponto de vista, e não de outros.

Em outros casos, a atitudes a serem tomadas dependeriam apenas das relações pessoais que se estabelecessem entre os “vizinhos”, independente de seus atos e de suas histórias, ou do pagamento de uma “boa quantia em dinheiro”:

“Independente do que ele fez sim eu ajudaria, mais só se ele me desse um valor bem alto em dinheiro. eu esconderia ele em algum lugar distante da minha casa. e voltaria a minha rotina de vida com o meu bolso cheio de dinheiro” (SP023B02).

Obviamente não se pode afirmar que as decisões tomadas na resolução de um problema hipotético poderiam se repetir em situações reais ou que, se o contexto utilizado fosse outro, a frequência no uso da história para tomar uma decisão seria a mesma. O que as narrativas analisadas oferecem são indícios de intenções, de disposições para o agir, e das representações construídas sobre os “outros” latino-americanos.

Nas narrativas analisadas é possível observar que as decisões tomadas, seja para encontrar uma forma de ajudar o vizinho estrangeiro ou para entregá-lo à polícia, estão mais relacionadas às representações construídas sobre esse vizinho, suas atitudes e a situação em que se encontra, do que à história que ele representa. Como aponta Jodelet (2001), as representações sociais estão relacionadas à edificação da conduta: opinião, atitude, estereótipo, que delimitam o modo como entendemos o mundo e nos dispomos a agir sobre ele. Moscovici (2003) afirma que os processos que geram as representações sociais são distinguidos em duas categorias: *ancoragem* e *objetivação*. No primeiro, as ideias “novas”/“estranhas” são colocá-las em um contexto familiar, classificadas, nomeadas; no segundo, elas são transformadas em algo quase concreto, aproximando-se do mundo físico. O resultado é sempre arbitrário, mas, desde que um consenso seja estabelecido, a associação da palavra com a coisa se torna comum e necessária para a denotação de sentidos, sempre mediada

pela linguagem, onde as representações estão inseridas no sentido das palavras (MOSCOVICI, 2003, p. 60-78).

Nessa perspectiva, chamam atenção as *representações sociais* sobre os políticos, e a política de modo geral, associados à corrupção e ao ato de “esconder coisas” da população. Em grande parte das narrativas, o “vizinho” perseguido passa a ser representado como um “militante político”, o que gera simpatia entre alguns jovens, independentemente de sua origem. Com isso, a política na região também passa a ser vista de forma integrada, não se distinguindo os limites de fronteira para sua atuação e, conseqüentemente, para resistências. Outras representações revelam certo pessimismo em relação aos governos nacionais e à administração pública. Muitas narrativas demonstraram a desconfiança tanto em relação à política como em relação à polícia, justamente aquelas instituições que deveriam servi-los. É uma velha história, incomodamente familiar, que remonta justamente ao período das ditaduras e faz com que o passado seja percebido como herança ou repetição.

Em outros casos, as representações associadas ao “vizinho” latino-americano revelam a predominância de termos como “estrangeiro” e “estranho”. Émile Benveniste (1995) aponta que, tradicionalmente, o “outro” estrangeiro foi definido como “*o inimigo que é passível de se tornar meu hóspede ou meu escravo*”, isso porque nas sociedades indo-europeias os escravos eram necessariamente estrangeiros. E justamente porque o indivíduo nascido fora é *a priori* um inimigo que sempre foi necessário um compromisso mútuo para estabelecer relações de hospitalidade que seriam inconcebíveis dentro da própria comunidade. Essas relações deveriam então ser pautadas pela reciprocidade. Essa noção de “estrangeiro”, se puder ser utilizada para refletir sobre a realidade latino-americana, traz em si tanto a noção de hospitalidade e reciprocidade, como também na noção de rivalidade. Nas narrativas em que a perspectiva histórica estava presente, os “vizinhos” estavam mais próximos de serem percebidos como hóspedes, mas, nas narrativas em que não foi possível identificá-la, a rivalidade prevaleceu.

Por outro lado, o uso repetido do termo “estranho” também revela o desconhecimento desse “outro”, mesmo que ele tivesse sido apresentado como “vizinho”, o que levou à produção de alguns preconceitos e estereótipos. Nesse caso, foi recorrente sua associação a termos como “criminoso” e “bandido”, ainda que o texto do enunciado indicasse somente a presença de boatos sobre a divulgação de documentos oficiais e que o próprio “vizinho” tivesse dito apenas que estava sendo perseguido pela polícia, mas, diante disso, muitos já concluíram que ele seria um “criminoso”. Tais representações são demonstrativas de muitas das relações que se estabelecem com os imigrantes no espaço escolar, como foi observado nas escolas durante pesquisa de campo. Em uma das narrativas, o “vizinho” foi denominado como “boliviano”, o que também reflete as generalizações construídas para a imigração latino-americana, já que os bolivianos estão em maior número na cidade, sem o estabelecimento de qualquer relação de identidade com ele.

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 espaços escolares diminui as chances de desenvolver empatia sobre o “ou-*

tro” latino-americano? Qual o papel do ensino de história nesse processo? Serão necessários novos estudos para investigar esse aspecto.

Referências bibliográficas:

ANGVIK, M.; BORRIES, B. (eds.). **Youth and History**. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hambourg: Edition Körber-Stiftung, 1997. Vol. A.

BENAVOT, A. A educação para aprender a viver juntos: uma análise crítica da pesquisa comparada. In: BRASLAVSKY, C. (Org.). **Aprender a viver juntos**: educação para integração na diversidade. Brasília: UNESCO, IBE, SESI, UnB, 2002.

BENVENISTE, E. **O vocabulário das instituições indo-européias**. v. 1. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.

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**, n 24, 2010.

FINOCCHIO, S. Reflexiones para una propuesta de trabajo sobre la enseñanza de Historia y Geografía en el contexto del Mercosur. In: MERCOSUR, Sector Educativo. **La enseñanza de Historia y Geografía en el contexto del Mercosur**. Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina, 1999.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 34

LANZA, H.; FINOCCHIO, S. **Currículo presente, ciência ausente**: la enseñanza de la historia en la Argentina de hoy. Buenos Aires: FLACSO. Programa Argentina, CIID, Miño y Dávila, 1993.

MAGALHÃES, G. M.; SCHILLING, F. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, jan./abr. 2012, p. 43-63.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n 7, out. 1992.