

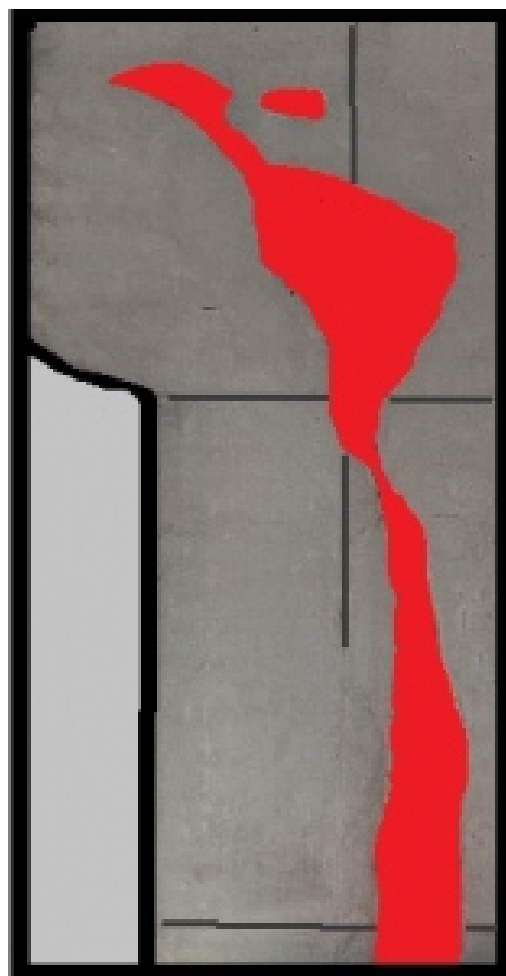
**ANAIS DO XII SEMINÁRIO NACIONAL DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA: CULTURA
HISTÓRICA E CULTURA POLÍTICA EM NUESTRA AMÉRICA**

XII SEMINÁRIO NACIONAL DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA:

CULTURA HISTÓRICA

**E CULTURA POLÍTICA
EM NUESTRA AMÉRICA**

**17 A 19
DE FEVEREIRO DE 2021**



GEDHI

**Os textos aqui publicados são de inteira
responsabilidade de seus autores.**

Informações sobre o evento

<https://www2.uepg.br/gedhi/seminarios-anteriores/>

Promoção

Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI)

Coordenador Geral

Luis Fernando Cerri

Comissão organizadora

Luis Fernando Cerri

Janaína de Paula do Espírito Santo

Rosangela Maria Silva Petuba

Wilian Carlos Cipriani Barom

Lilyan Almeida Cordeiro

Matheus Mendanha Cruz

Méris Nelita Fauth Bertin

Rubia Caroline Janz

Giuvane de Souza Klüppel

Rogério Anderson da Silva

Thomas Maycon Maciel

Karine de Fatima Almeida

Mirielen Machado Rodrigues

Diagramação

Giuvane de Souza Klüppel

Capa

Waldece Wagner Alexandre de Sousa

É autorizada a reprodução total ou parcial dos trabalhos aqui apresentados por qualquer meio, convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Como referenciar um artigo desta publicação

PRENOME, Nome do Autor. Título do artigo. Em: Seminário Nacional de Didática da História, 12, 2021, Ponta Grossa. **Anais eletrônicos...** Ponta Grossa: UEPG; Departamento de História, 2020, p. 00-00. Disponível em <>. Acesso em: 01 jan. 2022.

S471 Seminário Nacional de Didática da História - SNDH: (12: 2021, Ponta Grossa-PR)
Anais eletrônicos do XII Seminário Nacional de Didática da História: Cultura histórica e cultura política em Nuestra América, 17 a 19 de fevereiro de 2020. Luis Fernando Cerri et al. (Org.). Ponta Grossa: UEPG; Grupo de Estudos em Didática da História, 2021.

ISBN: 978-65-00-19804-1
<https://www2.uepg.br/gedhi/>

1. Didática da História. 2. Ensino de história. 3. Cultura histórica. 4. Cultura política. 5. América latina. I. Universidade Estadual de Ponta Grossa – Grupo de Estudos em Didática da História. II. Cerri, Luis Fernando (Org.). III. T.

CDD: 907

Apresentação

Para os brasileiros a última meia década tem sido de imaginar, a todo o final de ano, que o Ano-Novo não tem como ser pior que o ano que está terminando, e em todos os casos os males parecem se reinventar e se multiplicar, frustrando as esperanças. Mas o ano de 2020 conseguiu superar tudo o que já havíamos vivido, em termos de retrocessos e tragédias, com a pandemia do novo coronavírus, com a imensidão de perdas humanas inédita para esta geração, bem como o tremendo choque de saber que muitas dessas perdas seriam evitáveis. Numa escala menor, a pandemia alterou completamente a vida universitária, desestruturando os calendários, tornando remotas as atividades de ensino e postergando eventos e atividades, como foi o caso do XII Seminário Nacional de Didática da História, previsto no início do ano para ocorrer em setembro, adiado uma primeira vez para dezembro de 2020 e finalmente realizado entre 17 e 19 de fevereiro de 2021.

Em meio ao maior desafio, e à maior tragédia da nossa geração, seria insensibilidade lutar para manter o tanto quanto possível as nossas atividades acadêmicas e científicas? Vivemos como a população de um país em guerra, apreensivos a cada notícia, abatidos no ânimo frente a cada vitória do inimigo, esperançosos a cada avanço contra o vírus, decepcionados por ver tantos que deveriam estar ao nosso lado militando insanamente a favor da doença e da morte, inclusive aquele que deveria ser o nosso general nessa guerra nacional e internacional contra uma ameaça biológica tão invisível quanto letal. Desapontados, mas não surpresos, vemos o mandatário máximo não só deixar de cumprir suas funções como trabalhar diuturnamente pelo contágio do maior número possível de pessoas, ao mesmo tempo em que se esquivava insistentemente de suas responsabilidades, como se nada lhe coubesse. Na hora que talvez seja a mais escura do nosso tempo de vida, faz sentido seguir com nossa vida acadêmica, insistir na ciência, na interlocução acadêmica, no estudo dos problemas que desafiam as diferentes áreas do conhecimento? Para nós, a resposta é um sonoro SIM! Se estamos fazendo nossa parte, trabalhando eletronicamente a partir de nossas casas, se estamos apoiando a divulgação de medidas corretas e balizadas pela ciência para prevenir o contágio, se doamos o que podemos financeiramente para combater a miséria, se apoiamos políticas públicas para manter os mais necessitados em casa o mais possível, se damos suporte aos verdadeiros soldados dessa guerra, que são os trabalhadores da saúde, dos gestores e gestoras de hospitais e de redes do valoroso Sistema Único de Saúde até o pessoal da limpeza, então estamos fazendo a nossa parte. E se mais nos for possível, mais estaremos dispostos a fazer.

Nesse quadro, realizar o Seminário e seguir em frente, sabendo que não podemos fazer tudo, mas que fazemos tudo o que podemos, é um ato de resistência, uma ação entre muitas que faz toda a luta contra o Coronavírus (e seus ajudantes por negacionismo) fazer sentido. De fato, a vitória contra a pandemia chegará, mesmo com todo o custo humano e material envolvido. E nesse momento, não retomar do zero, não ter que reconstruir o que teria se perdido por inação, é a contribuição que podemos dar aos nossos respectivos países.

O XII Seminário Nacional de Didática da História girou em torno do Projeto Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina, embora os trabalhos não sejam todos exclusivamente vinculados ao projeto. Tratou-se de um evento que extrapolou as fronteiras nacionais, contando com trabalhos de três colegas peruanos, cinco chilenos, quatro mexicanas, duas argentinas, e no Brasil tivemos trabalhos do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Bahia, num total de trinta e três trabalhos apresentados, além de colegas do Uruguai e Colômbia participando do público debatedor dos trabalhos. Estes dados dão a dimensão que tanto o Projeto Residente quando o Seminário alcançaram ao longo dos anos, resultado dos esforços de pesquisa e gestão científica do Grupo de Estudos em Didática

da História, que em breve alcançará 20 anos de existência. Nesse quadro é que se expressa o tema do evento: Cultura histórica e cultura política em *Nuestra América*, um tema escrito entre o português e o espanhol, que expressa como o projeto e o evento se desenvolveram, no mesmo movimento em que faz uma demarcação política: apostamos na construção incessante da integração, da unidade supranacional, de laços e pontes educacionais e culturais, que se reflitam econômica e politicamente. Apostamos no sonho de que um dia nos sintamos em casa, qualquer que seja o país latino-americano em que estejamos no momento, e que cresça o sentimento de que temos pelo menos duas pátrias: o nosso país, e o nosso continente, passo indispensável para o internacionalismo humanista.

O nome “Residente” do projeto surgiu como uma forma de homenagear o cantor e compositor portorriquenho René Pérez Joglar, o Residente, do grupo musical Calle 13, impactados que fomos pela força, beleza e construção coletiva da canção “Latinoamérica”. Mas significa também que nos identificamos como os residentes da América Latina. Ao contrário de nossas elites, que compram casas, investem seus recursos e passam boa parte do ano em outros continentes, nossos países e nossa América Latina são não apenas onde estamos, mas o que somos, o que temos para construir nossas vidas e ser felizes.

A amostra do projeto conta no total com 6.650 jovens que responderam o questionário em todo o continente entre março e setembro de 2019, e trata-se de uma amostra significativa, ainda que não tenha sido possível – por razões financeiras – construir uma amostra representativa de todas as partes do continente de acordo com sua distribuição e peso populacional. O número respeitável torna significativas as conclusões, pois embora elas sejam válidas para o grupo de jovens que compõe o recorte, apenas, representam tendências importantes de pensamento, opinião, cultura e aprendizagem histórica dessa população, com grandes chances de ser confirmada em estudos feitos em outras bases.

Amostra do Projeto Residente – 2019	
País	Estudantes
Brasil	3923
Argentina	862
México	1012
Chile	431
Colombia	159
Uruguay	148
Perú	115
Total	6650

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizado pelo autor.

Em termos de distribuição regional, a amostra resultou da presença de pesquisadores voluntários, que coletaram dados em suas respectivas cidades e cidades próximas, resultando no seguinte desenho:

Projeto Residente – Equipes e cidades em que houve a coleta de dados	
PAÍS	EQUIPES (dados enviados até 3/11/19)

Brasil	São Paulo, Rio de Janeiro, Vitória da Conquista, Ponta Grossa, Londrina, Curitiba, Guarapuava, Jacarezinho, Prudentópolis, Londrina, Araongas, Inajá, Foz do Iguaçu, Nova Iguaçu, Feira de Santana, Cachoeira, Muritiba, Gov. Mangabeira, Piraí do Sul, Papanduva, Eunápolis, Queimados, Uberlândia, Diamantina.
Argentina	Buenos Aires, José C. Paz, Gral. Rodriguez, San Miguel, Luján, Quilmes
Uruguai	Montevideo, Colonia
México	México DF, Texcoco, Tuxpan, Querétaro
Chile	San Carlos, Chilán, Pemuco, Valparaíso, Vila Alemana, Valdivia
Colômbia	Cali
Peru	Lima
Uruguai	Montevideo, Colônia

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizado pelo autor.

Considerando que em cada uma das cidades da tabela acima nós temos pelo menos uma, mas geralmente várias pessoas envolvidas com o projeto, esse é por si um resultado importante alcançado: a formação de uma rede de pesquisadores engajados e motivados no trabalho de levantar dados, analisar informações e produzir resultados relatórios artigos , minicursos , palestras em outros meios de divulgação dos achados da pesquisa para a comunidade científica ir para professores, professoras e pessoal envolvido na gestão educacional. Essa rede é mais impressionante e significativa até do que o grande número de questionários preenchidos coletados pelas equipes. Trata-se, portanto, de um movimento de superação de barreiras, sejam elas técnicas ou tecnológicas, geográficas, teóricas, políticas ou linguísticas.

Essas conquistas coletivas merecem ser reconhecidas e celebradas, e cumpre destacar a grande quantidade de trabalho coletivo que já houve até aqui, bem como a grande quantidade de tarefas que ainda estão por cumprir até o final do projeto. Mas este ponto de checagem é animador porque mostra que não só está havendo uma caminhada, como também que estamos caminhando bem. Projeta-se, ainda, que essa rede pode ser a base de futuros projetos de interesse de seus participantes e de outros que venham a se agregar.

Os textos resultantes do projeto que agora figuram nestes anais como exercícios de elaboração de análises e contribuições provisórias serão base para trabalhos definitivos para publicar em periódicos científicos virgula livros acadêmicos e também em materiais e eventos de divulgação científica, para que possam cumprir as diversas funções que projetamos para os achados desta pesquisa.

Pretendemos que os resultados deste projeto possam ser úteis no campo da elaboração e execução de políticas públicas, principalmente as políticas curriculares para o ensino da história e de áreas correlatas, para as iniciativas de formação inicial e continuada de professores de história e de outras ciências humanas e sociais e também como referência para a elaboração e a avaliação crítica de livros e outros materiais didáticos. No campo das práticas docentes em sala de aula, queremos contribuir para que professores e professoras possam avançar ainda mais , para além de sua valiosa experiência pessoal e profissional nas escolas, para o conhecimento sobre o pensamento todos os estudantes, e que esses conhecimentos possam ser úteis para o planejamento

de atividades didáticas, para a elaboração e execução das aulas e para a avaliação dos processos. Em termos de objetivos acadêmicos, os resultados das diversas pesquisas presentes nestes anais e em outros textos e apresentações que ainda virão a público tem o potencial de contribuir para o balanço das características dos sujeitos de ensino e aprendizagem, bem como de contribuir para a revisão contínua da agenda de pesquisas no campo do ensino de história e ciências sociais, de modo a colaborar para seu avanço.

Na condição em que escrevo esta apresentação, é uma obrigação mas sobretudo um prazer, uma satisfação, agradecer a todos, todas e todes que colaboraram e colaboram para a realização da pesquisa do Projeto Residente e deste evento em particular. Nosso muito obrigado!

Ponta Grossa, 19 de Março de 2021.

Luis Fernando Cerri
Líder do Grupo de Estudos em Didática da História – GEDHI
Coordenador geral do Projeto Residente e do XII Seminário Nacional de Didática da
História

Sumário

1. CULTURAS POLÍTICAS: ESCALAS

A HISTÓRIA E SEUS MEIOS NA CULTURA HISTÓRICA DOS JOVENS A PARTIR DOS DADOS DO PROJETO RESIDENTE Karine de Fatima Almeida.....	13
ENTRE CAMPOS: UMA INVESTIGAÇÃO DE RELAÇÕES ENTRE NACIONALISMO E POSIÇÃO POLÍTICAS NAS CIDADES DE PONTA GROSSA, PRUDENTÓPOLIS E GUARAPUAVA Giuvane de Souza Klüppel	16
CULTURA Y CONCIENCIA HISTÓRICA EN JÓVENES QUERETANOS Paulina Latapí Escalante Emma Delfina Rivas Servín	23
O LOCAL E O NACIONAL: A QUESTÃO DA GRANDE NARRATIVA HISTÓRICA SOBRE O COLONIAL ENTRE OS ESTUDANTES BRASILEIROS Elizabeth A. D. Seabra Piter Jonathas Pereira.....	28

2. CULTURA POLÍTICA E HISTÓRIA

RELAÇÕES TEMPORAIS E POSICIONAMENTOS POLÍTICOS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO, VITÓRIA DA CONQUISTA-BA Edinalva P. Aguiar Izis Pollyanna T. D. Freitas Adriano S. Oliveira.....	32
A CULTURA POLÍTICA DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE EUNÁPOLIS: PERCEPÇÕES EM PROVISORIEDADE Nathália Helena Alem Sandra Regina Mendes	44
EMBATES DA MEMÓRIA COM A HISTÓRIA: DITADURA E DEMOCRACIA NA PERSPECTIVA DE JOVENS BAIANOS. Sérgio Armando D. Guerra Filho Valter Guimarães Soares	54

CULTURA HISTÓRICA, JOVENS BRASILEIROS E POSICIONAMENTO POLÍTICO SOBRE A DITADURA Rubia C. Janz Matheus M. Cruz	59
---	----

O POSICIONAMENTO DE JOVENS DE VITÓRIA DA CONQUISTA QUANTO AOS VALORES SOCIAIS E A DEMOCRACIA: TEMAS “POLÊMICOS” E RELAÇÕES NA VIDA PRÁTICA Gláucia Lilian Portela Nunes Kelvin Oliveira do Prado	68
--	----

GOVERNOS MILITARES, DITADURA E DEMOCRACIA – O QUE DIZEM OS JOVENS DE VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA Maria Cristina D. Pina Maria Alessandra dos S. Aquino	76
---	----

JÓVENES, DICTADURA MILITAR CHILENA Y CULTURA HISTÓRICA: CONFIGURACIONES NARRATIVAS DE MEMORIAS E HISTORIOGRAFÍAS PARA LA COMPRESIÓN DE UN PASADO RECIENTE DE VIOLENCIA Graciela Rubio	83
--	----

3. IDENTIDADE, RAÇA E CLASSE NO PENSAMENTO DE PROFESSORES E ALUNOS

POSICIONAMENTOS DOS JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS BRASILEIRAS SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS, CULTURA E HISTÓRIA NEGRAS Méris Nelita Fauth Bertin	93
---	----

CONCIENCIA DE LA DESIGUALDAD SOCIAL Y EXPERIENCIA HISTÓRICA. JÓVENES EN LA REBELIÓN DE OCTUBRE 2019 EN CHILE Yessica Carrasco Karen Alfaro	100
---	-----

LAS CLASES Y GRUPOS SUBALTERNOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ARGENTINA: APORTES PARA UN BALANCE Patricio Grande Natalia C. Wiurnos Matías A. Bidone	106
--	-----

COLONIALIDADE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: UM ESTUDO DE CASO COM JOVENS DE ENSINO MÉDIO Jean Carlos Moreno Matheus Cruz.....	111
---	-----

O QUE PENSAM OS(AS) JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS Sandra Regina Ferreira de Oliveira Márcia Elisa Teté Ramos.....	117
---	-----

JOVENS CARIOCAS: IDENTIDADES HÍBRIDAS? M ^a de Fátima Barbosa Pires.....	126
---	-----

¿QUÉ PIENSAN LOS JÓVENES SOBRE LA CONQUISTA DE MÉXICO A 500 AÑOS DE DISTANCIA?: UN ESTUDIO CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA Mayra Rodríguez Hernández.....	132
--	-----

4. ALUNOS, PROFESSORES E SIGNIFICADOS NAS AULAS

PROJETO RESIDENTE: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS AULAS DE HISTÓRIA Maria Paula Costa.....	139
---	-----

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E OS ESTUDANTES: UMA RELAÇÃO DE (DES) ENCONTROS NA SALA DE AULA. Carmem Lúcia Gomes De Salis.....	147
--	-----

ESTUDANTES DE GUARAPUAVA E OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: PROJETO RESIDENTE COMO PONTO DE PARTIDA DA INVESTIGAÇÃO Mariana S. Gaspar	158
---	-----

¿POR QUÉ CONFIAMOS EN LOS LIBROS DE TEXTO? UNA TRAMA ENTRE ESTUDIANTES Y PROFESORES DE HISTORIA Marisa Massone.....	168
---	-----

POSIÇÕES POLÍTICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: SEIS ANOS DEPOIS, O QUE MUDOU? Caroline Pacievitch.....	176
--	-----

5. CULTURA HISTÓRICA, IDEIAS E REPRESENTAÇÕES

ENTRE ESTEREÓTIPOS VIRTUAIS E A VIDA PRÁTICA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE CORRELAÇÃO DE IDEIAS HISTÓRICAS Wilian Carlos Cipriani Barom.....	184
--	-----

COMPRESIONES SOBRE EL CAMBIO HISTORICO EN ESTUDIANTES CHILENOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Fabián González Calderón.....	201
--	-----

EL COTIDIANO ÁULICO DE HISTORIA DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES DE CIUDAD Y PROVINCIA DE BUENOS AIRES: UN ENSAYO DE INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL PROYECTO RESIDENTE. María Paula González.....	214
LA HISTORIA EN LOS COLEGIOS: ESTUDIANTES DE LAS REGIONES DE ÑUBLE, VALPARAÍSO Y LOS LAGOS, CHILE – UNA PRIMERA APROXIMACIÓN Cristián Leal Mónica Pino.....	223
UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO DE ESTUDANTES BRASILEIROS COM O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO: DOS ARTEFATOS TRADICIONAIS DE ENSINO AO CIBERESPAÇO Cinthia C. O Martins Aléxia P. Franco	238
TENDENCIAS EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y CULTURA HISTÓRICA RESPECTO A LOS SUJETOS HISTÓRICOS EN JÓVENES MEXICANOS Michelle Ordóñez	247
¿QUIÉNES SON LOS HÉROES?: LA ESCUELA Y LOS MEDIOS DE MASAS COMO CONTENDORES Y CONSTRUCTORES DEL IMAGINARIO SOCIAL Juan Maguiña Agüero Juan Palomino Paredes Juan Rodriguez Díaz.....	254

6. PESQUISAS INDEPENDENTES NA ÁREA DO ENSINO DE HISTÓRIA

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O BRASIL E SUA INFLUÊNCIA VINDA DO EXTERIOR E CONSIDERAÇÕES SOBRE O COMPORTAMENTO BRASILEIRO NAS REDES SOCIAIS Lilyan Cordeiro.....	262
O DIÁRIO DE ANNE FRANK EM QUADRINHOS: UMA ANÁLISE DA CULTURA HISTÓRICA Mirielen Machado Rodrigues	269
AS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES E AS REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS SOBRE AS QUESTÕES INDÍGENAS NA ESCOLA (2015-2019) Hélia Nogueira Ferreira Motta	275
HISTÓRIA DE AMÉRICA NO AMBIENTE ACADÊMICO: REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE COLONIALIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE Lorena Zomer	279



A HISTÓRIA E SEUS MEIOS NA CULTURA HISTÓRICA DOS JOVENS A PARTIR DOS DADOS DO PROJETO RESIDENTE

Almeida, Karine de Fatima¹

¹*Universidade Estadual de Ponta Grossa. Departamento de História*

O seguinte trabalho tem por objetivo levantar estudos necessários para pensar novas metodologias para usar em sala de aula, tendo em consideração o levantamento de dados estatísticos do Projeto Residente, que nos possibilita traçar diversas hipóteses sobre o estudo da História, em específico neste trabalho a questão de gosto e confiança dos alunos em relação às metodologias utilizadas. Também será feito a descrição de conceitos fundamentais para esses estudos, como consciência histórica, cultura histórica e cultura juvenil.

1. Embasamento teórico: consciência e cultura histórica

A Didática da História, em especial a partir do filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen, é um campo que pode contribuir com conceitos, como consciência e cultura histórica, para o debate, análise e estudo do cenário cultural.

Consciência histórica trata-se do que é comum e fundamental do ser humano, tem como necessidade interpretar as experiências do tempo, utilizado do cotidiano para se pensar a respeito (BARON, 2018, p. 8). É uma expressão ampla, pois acaba se tornando história a partir do momento que se coloca em narrativa, levando em consideração a identidade pessoal e social através do tempo (CERRI, 2011). Este conceito nos mostra que o saber histórico não está presente somente na academia, mas principalmente no dia a dia.

A cultura histórica traz-nos muitas formas de conhecimento, serve como complemento do trabalho da ciência histórica, é de grande relevância a formação histórica já que esta reaproxima a história e a vida, evitando que esse trabalho caia somente no método (ASSIS, 2010). É um meio de produção, apresentação e consumo de narrativa histórica que possui 5 dimensões, sendo estas a cognitiva que visa o conhecimento científico, estética onde insere os modos de apresentar o passado, política ligada ao poder, moral que objetiva as normas éticas e morais e a religiosa ligado aos campos transcendentais e teológicos. Toda essa articulação de informações deve ser analisada constantemente, devido às diversas mudanças que se tem no campo historiográfico (BAROM, 2018).

Para entender a juventude deve-se entender de cultura, já que os jovens inseridos neste meio se encontram como sujeito político, social, cultural e como objeto de um campo de conhecimento. O acesso à cultura entre os jovens não ocorre de modo igualitário, a partir disso, o capitalismo tende a transformar os jovens em mercadorias, o consumo molda o jovem, essa prática é comum aos países dominantes, causando a desigualdade (BARBIANI, 2007).

Por fim, deve-se ter em mente maneiras para que todos os jovens alcancem o meio cultural. Desse modo o espaço escolar pode ser de grande influência nisso, o uso de metodologias que trabalham a cultura juvenil é necessário para diminuir a desigualdade, como por exemplo o uso de meios de comunicação social como filmes, documentários, séries, novelas e outros meios que retratam a cultura.

2. Análise geral da relação gosto e confiança em metodologias trabalhadas em sala de aula

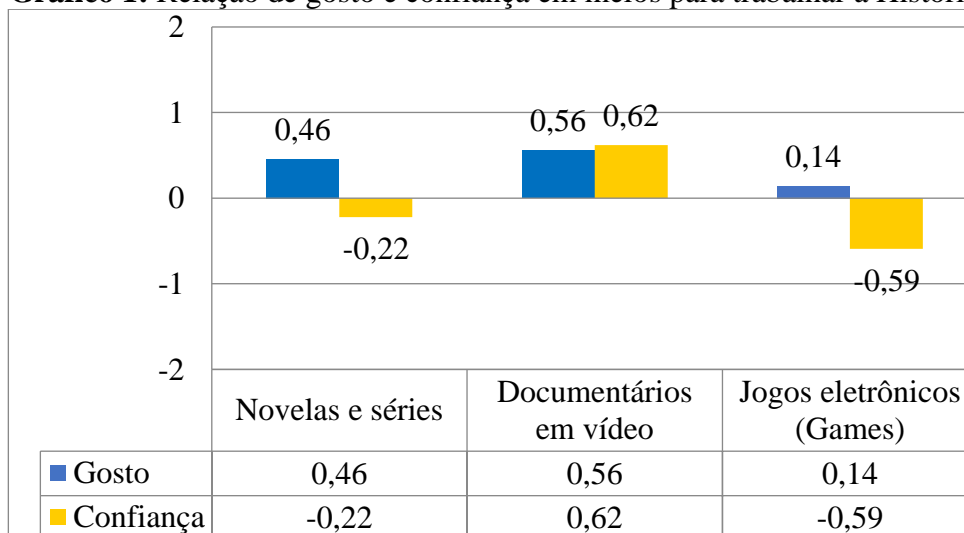
O trabalho com a análise estatística na área de humanas vem sendo frequentemente utilizada em diversas pesquisas, o uso dos dados faz com que elabore hipóteses sobre o assunto sendo possível identificar e compreender as diversas identidades, do mesmo modo é de suma importância para entender sobre o ensino, o qual pode identificar problemas através do questionamento das análises (CERRI, 2016).

O Projeto Residente usa a pesquisa quantitativa, onde foi feito questionários para alunos e professores com questões a respeito da metodologia trabalhada em sala de aula, como cultura histórica, participação política, temas da história nacional e latino-americanos, influência do passado e questões sobre presente e futuro. Foram estabelecidas 49 questões para os alunos e 21 para os professores. O material proporciona fazer diversas análises, já que se pode questionar algo pelo viés político, social, religioso, cultural, dentre outros (BAROM, 2016)

Foi realizado um recorte de informações do Projeto Residente, onde as questões selecionadas aos alunos mostram-se necessárias para entender a questão de gosto e confiança nesses métodos no sentido de compreender a História, já que são alguns dos meios que aparecem na mídia e no cotidiano dos jovens como a escolha de novelas, séries e jogos eletrônicos, que nos permitem fazer comparações com os documentários em vídeo.

As respostas são em média aritmética de dados coletados no Brasil. Estão em escala Likert, medida em 5 pontos, do negativo (-2: Gosto muito pouco/Confio muito pouco e -1 Gosto pouco/Confio pouco), neutro (0 Mais ou menos) e positivo (1 Gosto/Confio e 2 Gosto muito/Confio muito).

Gráfico 1: Relação de gosto e confiança em meios para trabalhar a História



Fonte: Banco de dados do Projeto Residente, 2019. Organizado pela autora.

Podemos observar que na opção novelas e séries os jovens tendem a gostar, entretanto quando observamos a média de confiança desse meio, há uma tendência de não confiança.

Na opção documentários em vídeos apresenta uma média de gosto positiva e maior do que a de Novela e Séries, além de apresentar um índice de confiança mais alto também.

E por fim, jogos eletrônicos (*games*) encontram-se neutra em gosto e confiança, mas em confiança, aproxima-se a gostar pouco.

Uma das hipóteses traçadas é que mesmo gostando das novelas e séries, assim como jogos eletrônicos, os alunos questionam o que se passa nesse tipo de conteúdo, muitas vezes levando

em consideração a dimensão estética trabalhada por Rüsen, onde se questiona a confiança do método pela forma que este é apresentado, assim fazendo com que os alunos confiem mais nos documentários em vídeos, pois para eles apresentam a melhor forma de conhecer a história.

O trabalho com os dados nos faz aproximar-se aos alunos. É importante deixar claro a eles de que a história não se faz somente em sala de aula, mas ela está em diversos meios, principalmente no cotidiano. Enfatizar a cultura faz com que a didática da história tenha diversos meios para estudar os períodos históricos, estimulando os alunos a compararem metodologias e se adequarem a que mais gostar e confiar.

Assim, temos diversas possibilidades a trabalhar em sala de aula, fazendo com que o ensino de história seja eclético e tenha ganho cultural. A partir disso é possível inserir alunos que não tenham muito contato com essas ramificações culturais, para que a cultura seja ampla e não uma cultura pautada apenas como mercadoria.

Referências bibliográficas

- ASSIS, ARTHUR ALFAIX. *A teoria da história de Jörn Rüsen. Uma introdução*. 1. ed. Goiânia: Editora UFG, 2010. 80p.
- BARBIANI, Rosângela. Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade. *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, v. 6, n. 138-153, jan./jun. 2007.
- BAROM, W. C. C. As publicações do projeto Jovens e a História (2007-2014): metodologia, conceitos, temáticas, abordagens e algumas conclusões. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 71-90, jan./jun. 2016.
- BAROM, W. C. C. Os principais conceitos da teoria da história de Jörn Rüsen: uma proposta didática de síntese. *Albuquerque: journal of history*, v. 9, n. 18, 7 Apr. 2018.
- CERRI, L. F. Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. *Educação e Realidade*, v. 36, n. 1, p. 59-81, jan./abr. 2011.
- CERRI, L. F. Dados quantitativos na reflexão didática de estudantes e professores de História. *Revista História Hoje*, v. 5, n. 10, set. 2016.



ENTRE CAMPOS: UMA INVESTIGAÇÃO DE RELAÇÕES ENTRE NACIONALISMO E POSIÇÃO POLÍTICAS NAS CIDADES DE PONTA GROSSA, PRUDENTÓPOLIS E GUARAPUAVA

Klüppel, Giuvane de Souza¹

¹*Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa*

Com esse texto pretendemos fazer uma investigação de âmbito regional abordando aspectos relacionados ao nacionalismo, à identidade nacional e à posição política de jovens da região centro-sul-sudeste do estado do Paraná. Para isso utilizamos cinco assertivas de dentro do questionário do “Projeto Residente: Observatório das Relações entre jovens, história e política na América Latina”, coletados no ano de 2019. As respostas das duas primeiras, (“30.1 Eu sempre apoiaria o meu país, não importa se estivesse certo ou errado” e “30.2 Ninguém escolheu nascer em seu país, portanto, é tolice ter orgulho disso”) estavam dispostas em termos de concordância e discordância. As outras três (21.4, 21.1, 21.12) questionam sobre a importância dada ao país, aos pobres do país e aos pobres de outros países. Foram cruzados os resultados das médias dessas assertivas com as informações do eixo político da bússola política. O intuito é investigar se existe ligação entre a posição política dos jovens e sua relação com temas relacionados ao nacionalismo para refletir sobre o que é e como se organiza o nacionalismo hoje entre os jovens.

Escolhemos três municípios do estado do Paraná, a saber, Ponta Grossa, Prudentópolis e Guarapuava. Todos eles se situam em uma região tradicional do estado que pode ser caracterizada como majoritariamente conservadora. Ponta Grossa e Guarapuava são centros urbanos regionais de médio porte localizadas no que é chamado de Campos de Ponta Grossa e Campos de Guarapuava, respectivamente. Já a cidade de Prudentópolis se localiza em um lugar limítrofe entre as duas cidades, entre os dois campos e entre o primeiro e o segundo planalto, onde estes são situados. A ideia foi fazer um estudo prévio com cidades de uma mesma região e com características semelhantes para posteriormente realizar estudos comparativos com cidades de outras regiões do Paraná e de outros estados, abordando o nacionalismo.

O panorama de que partimos é aquele realçado pelos estudos culturais, que entendem o nacionalismo ora como um fenômeno cujo apogeu já foi alcançado (assim como Hobsbawm, 1990), ora como uma força que tem perdido espaço frente a avanços relacionados à mundialização, em especial as novas formas culturais “globais” compartilhadas (Hall, 2006; Bauman, 2005; Bhabha, 1998; Ortiz, 1985; 2015). O objetivo é entender como as comunidades nacionais imaginadas são imaginadas a partir de microrregiões (Chatterjee, 2000), para além das macroteorizações sobre o fenômeno do nacionalismo (cf. Hobsbawm, 1990; Anderson, 2008; Gellner, 1988; Smith, 1976), procurando observar como tem se organizado atualmente a partir de referenciais variados.

Para iniciar esse projeto, começamos com a análise das médias das respostas das cinco consignas que dizem respeito a aspectos relacionados ao patriotismo, ou à faceta política de identificação política para com o Estado-nação e sua população, procurando entendê-las na relação com a posição política dos jovens no interior da bússola política. Fizemos uma análise comparativa entre os conjuntos dos questionários coletados em cada um dos municípios entre si e com o conjunto dos dados referentes ao Brasil, procurando entender se existem variações entre eles, e entre eles e o conjunto nacional. O objetivo é entender como jovens de tendência

autoritária e de tendência democrática se relacionam com dois componentes da identidade nacional, a saber, o coletivo (tanto o “nós” quanto o “eles”), e o país. Queremos observar, também, se existem variações significativas dessa região estudada, caracteristicamente conservadora, para com os dados nacionais, que agregam um quadro mais diverso.

1. Campo político dos participantes

Antes de passar à análise das questões, é útil que seja feita uma breve análise do perfil dessas amostras no que diz respeito à posição política. Ao todo, nas três cidades que estamos trazendo para a análise, foram coletados 623 questionários. Entretanto trabalhamos nesse texto com apenas 390, que são aqueles cujas informações dizem respeito às respostas dadas por jovens de escolas públicas centrais, dos quais 96 são referentes a jovens estudantes de escolas de Prudentópolis, 128 de Guarapuava e 166 de Ponta Grossa. No conjunto geral, relativo a todos os jovens de escola pública central do Brasil que participaram do projeto, existem 2.184 jovens¹. Para fazer a análise comparada dos municípios utilizamos as variáveis de tendência democrática/autoritária, disponível na bússola política. Desconsideramos, para a análise, os dados referentes aos “politicamente neutros”, que os acompanha, mas cuja expressão é menor.

Conforme é possível visualizar na tabela abaixo, existe, no município de Prudentópolis, uma preponderância de jovens de tendência democrática (56,3%) sobre os de tendência autoritária (34,4%); da mesma maneira ocorre na cidade de Ponta Grossa (52,5% e 39,4%, respectivamente). Uma configuração bastante semelhante pode ser encontrada quando analisado o conjunto nacional: são 57% referentes a jovens do campo democrático e 36,1% aos jovens do campo autoritário; o que demonstra paridade no retrato dos recortes. No município de Guarapuava, entretanto, existe uma quantidade maior de jovens de tendência autoritária (50%) com relação aos de tendência democrática (44,3%). A expectativa é que essa assimetria pode ser refletida nas respostas que serão analisadas na próxima seção.

Tabela 1: Perfil dos jovens por município seguindo a bússola política (em porcentagem).

	Municípios		
	Tendência Autoritária	Tendência Democrática	Politicamente neutro
Brasil	36,1%	57%	6,9%
Ponta Grossa	39,4%	52,5%	8,1%
Prudentópolis	34,4%	56,3%	9,4%
Guarapuava	50%	44,3%	5,7%

Fonte: Banco de dados do Projeto Residente, 2020. Organizado pelo autor.

2. Nacionalismo entre campos

O ponto de partida de nossa análise será a questão sobre a importância dada ao país, cujo desvio padrão, moda e média das respostas estão dispostas na tabela abaixo:

Tabela 2: Médias da resposta à pergunta: “21.4 Que importância tem para você o seguinte: O meu país”.

		Tendência democrática	Tendência autoritária
Brasil	Média	0,85	1,04

¹ Esses números dizem respeito à base de dados disponibilizada em outubro, última atualização até o momento de análise e redação deste trabalho.

	Moda	2	2
	Desvio padrão	1,115	1,084
Ponta Grossa	Média	0,76	1,07
	Moda	1	2
	Desvio padrão	1,115	1,138
Prudentópolis	Média	0,55	1,18
	Moda	0	2
	Desvio padrão	1,136	1,014
Guarapuava	Média	1,06	0,95
	Moda	2	1
	Desvio padrão	1,114	1,041

Fonte: Banco de dados do Projeto Residente, 2020. Organizado pelo autor.

O primeiro ponto a ser ressaltado é que, se compararmos a resposta dada pelo conjunto dos jovens dos três municípios e as respostas dos jovens de todo o Brasil, podemos notar que o conjunto das amostras locais é típica em relação à amostra geral, apontando para uma média de importância maior entre os autoritários, mas com variações locais. Podemos constatar, no geral, que os jovens do campo autoritário tendem a declarar mais importância ao país, ainda que a diferença seja pequena já que para ambos o peso está nas respostas “importante” ou “muito importante”. A moda nos mostra, inclusive, que a maior parte dos jovens de todos os grupos – com exceção aos de tendência democrática do município de Prudentópolis – respondem a uma ou outra dessas duas assertivas. O município de Ponta Grossa é o que mais se aproxima da média nacional; as respostas dos jovens do município de Prudentópolis são mais acentuadas em ambas as direções, mesmo que o perfil dos jovens seja semelhante aos do Brasil e de Ponta Grossa, como mostrado na seção anterior. No município de Guarapuava a lógica se inverte; ele é o único, dentre os conjuntos, onde os jovens de tendência democrática dão mais importância ao país do que os de tendência autoritária. É também a única amostra em que há mais jovens do campo autoritário.

Essa questão leva às próximas, que tem relação com a importância dada ao país mas de forma indireta: para com seus habitantes. São assertivas que dispõem sobre a importância dada pelos jovens à “solidariedade com os pobres do meu país” e à “solidariedade com os pobres de outros países”. Essa última serve como uma espécie de questão de controle ao mesmo tempo que tem como objetivo investigar aspectos ligados à esfera transnacional ou internacional, na medida da incorporação de elementos que remetem a essas esferas supranacionais. Por mais que essas questões carreguem um recorte de classe, não é a esse aspecto que gostaríamos de nos atentar, mas sim ao fato de elas fazerem alusão a cidadãos do mesmo país dos jovens e de outros países, respectivamente.

Na tabela 3 é possível visualizar que – de maneira um pouco diferente da questão anterior – no que diz respeito aos cidadãos do país é estabelecida uma relação de importância de maior intensidade, tanto para os jovens do campo democrático, como para aqueles do campo autoritário, por mais que para estes últimos a média seja um pouco maior. Essa última relação fica mais visível no município que mais foge à regra dos demais, que nesse caso é Prudentópolis, onde a distância é mais palpável, mesmo que em ambos os espectros a importância seja menor do que as demais amostras municipais. Outro fato é que, não obstante a média do grupo de tendência democrática desse mencionado município, nos demais grupos é dada importância maior aos pobres do país do que no conjunto nacional.

Tabela 3: Médias da resposta à pergunta “21.11 Que importância tem para você o seguinte: Solidariedade com os pobres do meu país”.

		Tendência democrática	Tendência autoritária
Brasil	Média	1,16	1,11
	Moda	2	2
	Desvio padrão	1,016	1,016
Ponta Grossa	Média	1,26	1,31
	Moda	2	2
	Desvio padrão	0,940	0,968
Prudentópolis	Média	0,8	1,15
	Moda	1	2
	Desvio padrão	0,959	1,034
Guarapuava	Média	1,23	1,36
	Moda	2	2
	Desvio padrão	0,869	0,718

Fonte: Banco de dados do Projeto Residente, 2020. Organizado pelo autor.

No tocante à solidariedade com os pobres de outros países, disposto na tabela 4, é possível visualizar que a média é menor do que a pergunta anterior em todas as respostas, ficando mais próxima à média da importância dada ao país. Um primeiro aspecto a ser ressaltado é o fato de os jovens de tendência democrática darem mais importância do que os de tendência autoritária a essa questão, como seria de se esperar, haja visto que os ideais democráticos costumam estar associados a uma ideia de internacionalismo. É possível ver, também, que nessa questão há uma semelhança maior entre as amostras dos municípios e a amostra nacional. O que foge à regra é, novamente, o município de Prudentópolis, onde, 1) a média de importância é maior no grupo de tendência autoritária; 2) as médias são mais acentuadas do que se comparadas às outras amostras.

Tabela 4: Médias da resposta à pergunta “21.12 Que importância tem para você o seguinte: Solidariedade com os pobres de outros países”.

		Tendência democrática	Tendência autoritária
Brasil	Média	0,98	0,89
	Moda	2	2
	Desvio padrão	1,077	1,127
Ponta Grossa	Média	1	0,9
	Moda	2	2
	Desvio padrão	1,115	1,224
Prudentópolis	Média	0,56	0,97
	Moda	0	1
	Desvio padrão	0,925	1,075
Guarapuava	Média	1,11	0,92
	Moda	2	2
	Desvio padrão	0,870	1,197

Fonte: Banco de dados do Projeto Residente, 2020. Organizado pelo autor.

O que também é significativo nessa questão é que a importância declarada aos pobres de outros países é maior (no caso dos jovens de tendência democrática) ou pelo menos muito próximo (para os de tendência autoritária) da importância dada ao país. A princípio poderíamos

afirmar que existe uma relação mais profunda, por parte dos jovens, do país enquanto coletividade, ou enquanto “comunhão de destino”, usando a expressão de Otto Bauer (2000, p.57); ou ainda, de maneira geral, para com as pessoas, haja visto que essa relação de importância tem eco quando colocado para o juízo dos jovens os “pobres de outros países”. Para investigar melhor essa relação vamos nos ater às próximas duas questões, que dizem respeito a outros aspectos relacionados ao país enquanto entidade na figura do patriotismo.

A resposta para as próximas duas questões é disposta em termos de concordância/discordância, sem haver um ponto médio, como ocorre nas questões anteriores. A primeira delas pergunta sobre o apoio incondicional ao país. Dado que não há um ponto médio, as médias próximas a “0”, por parte do grupo de jovens de tendência autoritária, traduzem que as respostas estão divididas entre aqueles que concordam e que discordam (por mais que o peso seja um pouco maior pra concordo, com exceção de Guarapuava, neste caso). Por parte dos jovens de tendência democrática o conjunto das respostas é mais categórico, se aproximando, em todas as amostras, com maior ou menor ênfase, de “discordo”. Essa diferença corrobora com o que viemos descrevendo até agora: os jovens de tendência democrática rejeitam o apoio incondicional ao próprio país, enquanto para uma parcela expressiva dos jovens do campo autoritário a nação, nessa perspectiva, é compreendida como um valor absoluto.

Tabela 5: Médias da resposta à assertiva “30.1 Eu sempre apoiaria meu país, não importa se estivesse certo ou errado”.

		Tendência democrática	Tendência autoritária
Brasil	Média	-0,94	0,07
	Moda	-1	-1
	Desvio padrão	1,050	1,371
Ponta Grossa	Média	-1,06	0,1
	Moda	-1	-1
	Desvio padrão	1,045	1,434
Prudentópolis	Média	-0,74	0,3
	Moda	-1	1
	Desvio padrão	1,013	1,262
Guarapuava	Média	-0,72	-0,08
	Moda	-1	-1
	Desvio padrão	1,123	1,333

Fonte: Banco de dados do Projeto Residente, 2020. Organizado pelo autor.

A próxima questão é a que menos toma forma quando submetida à análise via bússola política. É possível que sejam, dentre todas as questões, a mais “sensível”, de maneira que divide os jovens não obstante sua tendência política. O que parece ser mais interessante é que não há uma negação categórica – da mesma maneira que na questão anterior não o há com relação à concordância – por parte dos jovens de tendência autoritária, o que era esperado de antemão. Essas constatações, levam a duas hipóteses preliminares. A primeira, relacionada apenas a esta segunda questão, é a de que o “orgulho” e o patriotismo com relação ao país, não são tencionados pela posição política. A segunda, relacionada à estatística, é a de que essa questão é equivocada, no sentido de que pode ter várias interpretações, e não unívoca, de maneira que não há uma definição tencionada pela bússola política, não se relacionando com a tendência que vinha sendo apontada nas outras questões.

Tabela 6: Médias da resposta à assertiva “30.2 Ninguém escolheu nascer em seu país, portanto, é tolice ter orgulho disso”.

		Tendência democrática	Tendência autoritária
Brasil	Média	-0,14	-0,04
	Moda	-1	-1
	Desvio padrão	1,228	1,269
Ponta Grossa	Média	0,35	0,06
	Moda	1	-1 ^a
	Desvio padrão	1,266	1,294
Prudentópolis	Média	-0,07	0,12
	Moda	-1 ^a	1
	Desvio padrão	1,163	1,293
Guarapuava	Média	0,06	-0,23
	Moda	-1	-1
	Desvio padrão	1,220	1,175

Fonte: Banco de dados do Projeto Residente, 2020. Organizado pelo autor.

3. Considerações finais

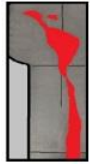
No que diz respeito aos municípios que nos propusemos a analisar, houveram pequenas variações entre eles e a amostra dos jovens de todo o Brasil. Nenhum nexos entre as amostras regionais e a amostra nacional pôde ser visualizada para além de uma diferença constante em alguns casos, sendo necessárias mais análises para poder entender se elas fazem parte de um contexto maior ou se são apenas casos isolados. Nesse aspecto, a que mais se assemelha à amostra relativa ao Brasil é o município de Ponta Grossa. De maneira geral, entretanto, existem alguns poucos desvios entre as médias de cada município, mas eles não são consistentes para apontar tendências específicas. O que mais sobressaem, nesse caso, são as similitudes. Uma atenção maior às especificidades municipais pode ser um caminho a ser percorrido para atingir melhor compreensão.

Já dissemos que parece haver – através da rápida análise que realizamos – uma relação diferente dos jovens para com o país e para com as pessoas. Essas últimas, quando do mesmo país dos jovens, têm mais importância do que o próprio país. Pessoas de outros países, no juízo deles tem uma importância semelhante – quando não maior – do que seu país. Existem variações entre essas concepções com base no campo político da bússola política em que os jovens se encontram. Essa é a diferença mais visível em nossa análise. A repetição e a uniformidade das variações indicam que há determinadas correlações e padrões. Enquanto por parte dos jovens de tendência democrática não há uma relação messiânica para com a nação, os jovens de tendência autoritária parecem estabelecer um apoio incondicional a ele. O orgulho do país, por outro lado, não parece ser tencionado pelo campo político.

Entretanto, análises a partir de outros referenciais precisam ser realizadas. Se estabelecermos uma separação entre jovens a partir do sexo, por exemplo, é possível notar que entre os de sexo masculino há certa equivalência entre aqueles do campo autoritário e do campo democrático. Mas entre as jovens do sexo feminino dos três municípios que abordamos é predominante o campo democrático. Tendo isso em conta, a variável sexo pode ser um caminho a ser percorrido nas próximas análises como meio de aprofundar a investigação dessa relação entre os jovens e o país. O que fica claro, a princípio, é que o que tem mais peso para todos eles são as pessoas.

Referências bibliográficas

- ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, 330 p.
- BAUER, Otto. A nação. Em: BALAKRISHNAN, Gopal (org.). *Um mapa da questão nacional*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, p. 45-83.
- BHABHA, Homi. Disseminação – o tempo, a narrativa e as margens da nação moderna. Em: *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, p. 198-238.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade – entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005, 110 p.
- CHATTERJEE, Partha. Comunidade imaginada por quem?. Em: BALAKRISHNAN, Gopal (org.). Tradução de Vera Ribeiro. *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro, Contraponto, 2000, p. 227-238.
- GELLNER, Ernst. *Naciones y nacionalismo*. Tradução de Javier Seto. Madrid: Alianza Editorial, 1988, 189 p.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 104 p.
- HOBBSBAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Trad. Maria Celia Paoli, Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, 230 p.
- ORTIZ, Renato. Anexo: imagens do Brasil. Em: *Universalismo e diversidade: contradições da modernidade-mundo*. São Paulo: Boitempo, 2015, p. 139-164.
- ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985, 148 p.
- SMITH, Anthony. *Las teorías del nacionalismo*. Tradução de Lluís Flaquer. Barcelona: Península, 1976, 388 p.



CULTURA Y CONCIENCIA HISTÓRICA EN JÓVENES QUERETANOS

Latapí Escalante, Paulina¹; Rivas Servín, Emma Delfina²

¹Docente investigadora de la Facultad de Filosofía, Universidad Autónoma de Querétaro, México; ²Docente, Plantel Fundación Azteca, Ciudad de México.

1. El proyecto Residente y la conciencia histórica

El proyecto residente y la conciencia histórica tiene como antecedente las investigaciones realizadas bajo la dirección de Magne Angvik y Bodo von Borries, quienes buscaban conocer cómo los jóvenes y niños de 27 países europeos entendían la historia y cómo sus interpretaciones influían en sus concepciones políticas y proyecciones a futuro (Dragonas & Frangoudaki, 2000). Derivado de lo anterior, Luis Fernando Cerri coordinó de 2010 a 2014 el proyecto *Jóvenes y la historia en el Mercosur*, en el cual participan investigadores de Argentina, Uruguay y Brasil (Cerri, Cuesta y Oliveira, 2014). En 2018 el equipo de Cerri continuó la investigación ampliando la muestra a diferentes países de Iberoamérica.

El proyecto residente se centra en la indagación sobre las percepciones del estudiantado acerca del presente, pasado y futuro, y estudia las relaciones entre jóvenes, historia y política en el contexto actual.

La presente investigación, como parte del proyecto residente, recopiló información en dos escuelas: una de carácter privado llamada Colegio Masía; y la Escuela de Bachilleres Salvador Allende Plantel Sur, de carácter público; ambas ubicadas en la ciudad de Querétaro, Querétaro, México. Se recopiló información de una muestra de 90 jóvenes de preparatoria pública y 60 de privada, quienes participaron de manera voluntaria en la investigación. El objetivo del presente trabajo es focalizarse en el análisis de la relación entre la cultura y la conciencia histórica en dicha muestra. Parte de los supuestos de que la conciencia histórica es el conjunto de operaciones mentales que permiten dar sentido al pasado, es decir, “la orientación cultural de la acción y del sufrimiento en los procesos de la vida humana” (Rüsen, 2014: 64). Entendemos por cultura histórica aquello que permite entender el pasado en relación con el espacio, además del “valor [que el pasado] recibe de la sociedad en cada contexto, de modo que el concepto abarca tanto el conocimiento histórico en sentido más estricto lo mismo que otras formas de expresión cultural” (Cerri, González y Rosso, 2016: 3).

2. Resultados

Para el presente análisis fueron seleccionadas nueve preguntas del instrumento de investigación, las cuales se agruparon según correspondieran a los objetivos enunciados:

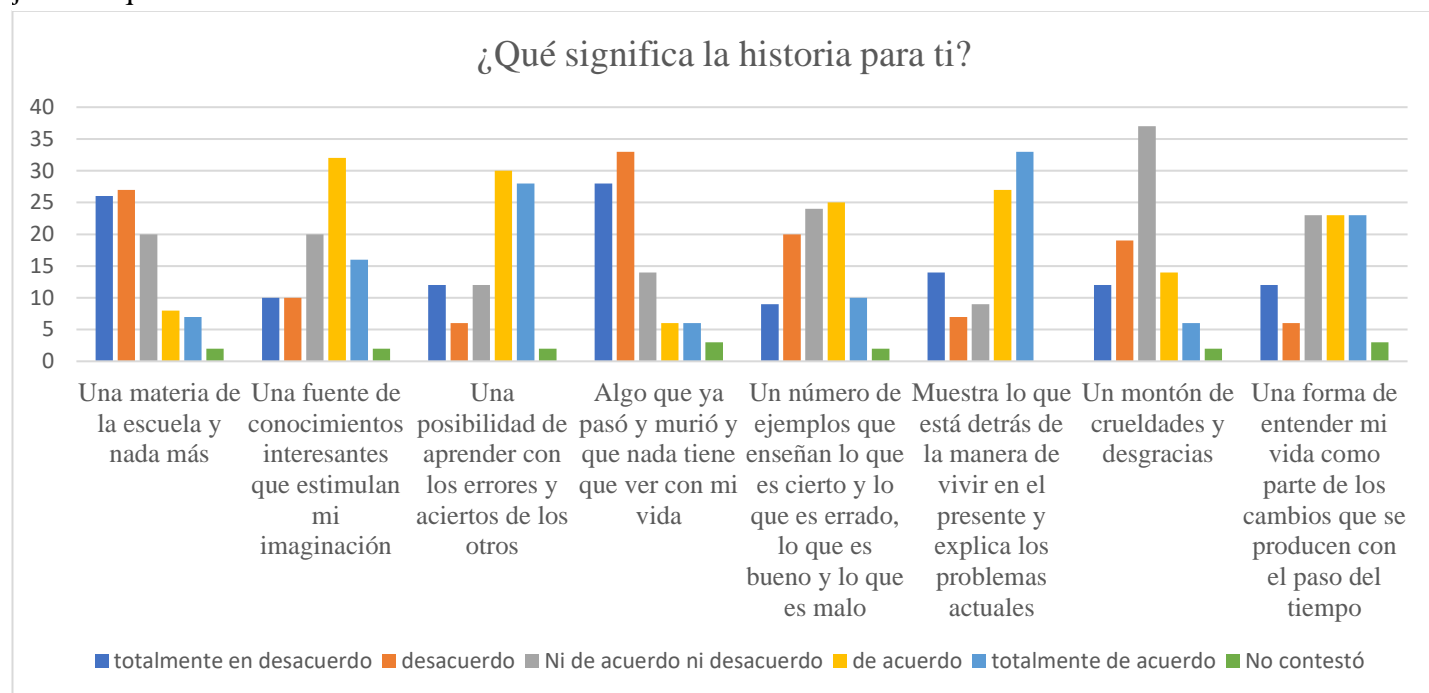
- para conocer la percepción de los estudiantes sobre la historia y con el fin de vincular el significado que dan a la asignatura hasta su relación con la forma en que la aprenden: ¿Qué significa la historia para ti?; ¿En qué formas en las que se presenta la historia confías más?; y ¿Qué ocurre normalmente en las clases de historia?
- resultaron importantes para analizar la conciencia histórica de los jóvenes queretanos en la medida de que ellos y ellas hacen vinculaciones con el pasado, su influencia en el futuro y su relación con el presente:

Imagina que un día, en el futuro, las poblaciones indígenas y/o descendientes de esclavos reclamaran una indemnización por los males que sufrieron en la construcción de nuestro país: ¿Quién deberá pagar? (marcar una alternativa); ¿Qué influencia piensas que tuvieron los siguientes factores en el cambio de la vida de las personas desde 1980 hasta hoy?; y ¿Qué influencia piensas que tendrán los siguientes factores en el cambio de la vida de las personas de hoy hasta 2060?

- a fin de indagar sobre la cultura histórica de los jóvenes queretanos, las preguntas seleccionadas fueron: ¿A qué asocias el período de colonización en América Latina?; Escribe el nombre de cinco personas que destaquen para la historia de tu país, en orden de la más importante a la menos importante; y: Muchas veces se mira a la historia como una línea de tiempo. ¿Cuál de las siguientes líneas piensas que describe mejor el desarrollo de la historia? Señala solamente una opción. (marcar una respuesta).

Tales preguntas permiten observar cómo la cultura histórica del estudiantado influye en sus respuestas, y se basan en la premisa de que la cultura histórica es la manera en que una sociedad se relaciona con su pasado (no solo en vinculación con la narración histórica, sino también con otras formas de expresión cultural) y en la premisa de que esa relación recibe un valor en determinada sociedad (Cerri, González y Rosso, 2016).

Figura 1: Gráficas sobre la pregunta ¿Qué significa la historia para ti? Gráfica que representa la opinión de los jóvenes queretanos sobre la historia.

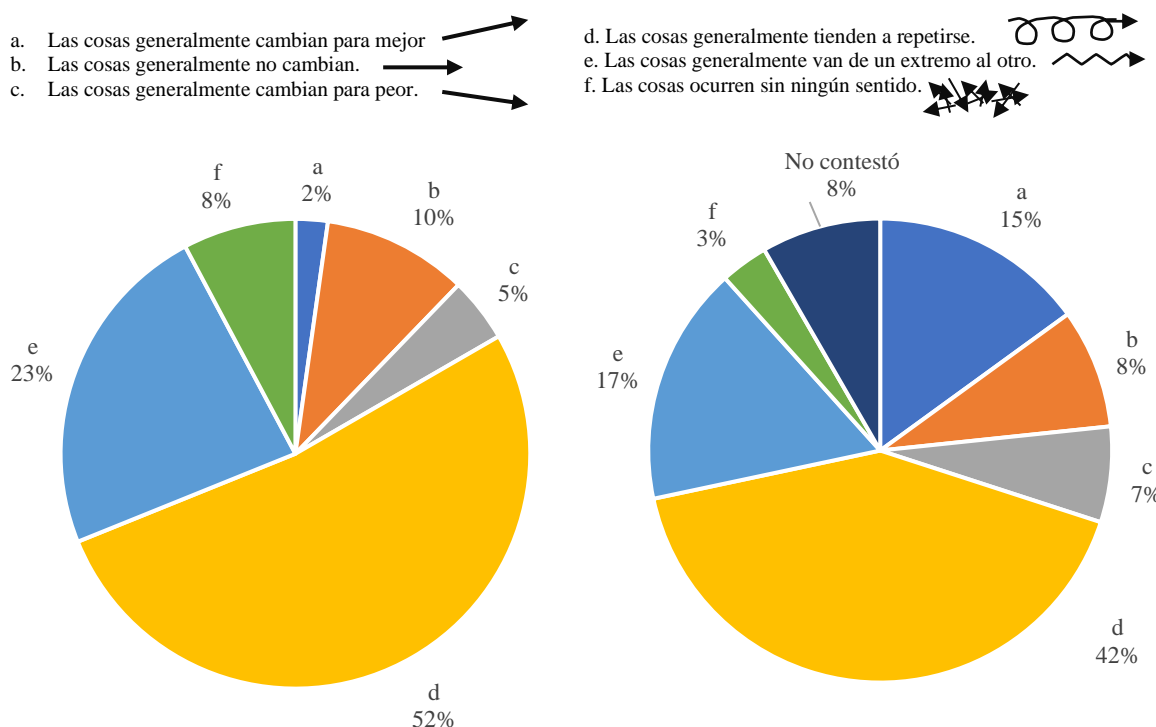


Fuente: Datos del Proyecto Residente 2019. Organizados por las autoras.

Los resultados derivados de la selección de las preguntas mostraron que para los jóvenes queretanos la historia es importante en su formación, pues constituye algo más que una simple asignatura, ya que se trata de una asignatura que muestra los errores de otros y así propicia que quienes la estudian aprendan y eviten cometerlos (Figura 1). Las respuestas revelan que los jóvenes conciben la historia como una narración acerca de los buenos y los malos, lo cual coincide con lo que, según ellos, pasa en las clases de historia, es decir, el profesor al exponer un

tema les muestra generalmente la historia como maestra de vida y como una palestra en que el bien y el mal luchan sin cesar. Los jóvenes mencionan que llegan a trabajar textos históricos, pero no todos indican si estos son analizados o no; quizá eso se deba a que el estudiantado no se asocia como productor del texto histórico o como alguien que analiza la historia; a que no es consciente de en qué momento de la clase reinterpreta la historia; a un enaltecimiento del proceso “científico” como base para el análisis histórico, no obstante que Rüsen (1992; 2014) señala que la significación de la historia y su interpretación (tanto interior como exterior) ocurren al narrar la historia, que es en ese momento cuando el proceso de la conciencia histórica comienza y puede ser científica o cotidiana, sin que una de estas características suyas sea más significativa que la otra.

Figura 2: Gráficas sobre la pregunta: Muchas veces se mira a la Historia como una línea de tiempo.Cuál de las siguientes líneas piensas que describe mejor el desarrollo de la historia. Señala solamente una opción. Gráficas que representan la opinión de los jóvenes queretanos. Izq. Escuela de Bachilleres Plantel Sur (pública), dcha. Colegio Marista de Querétaro (privada).

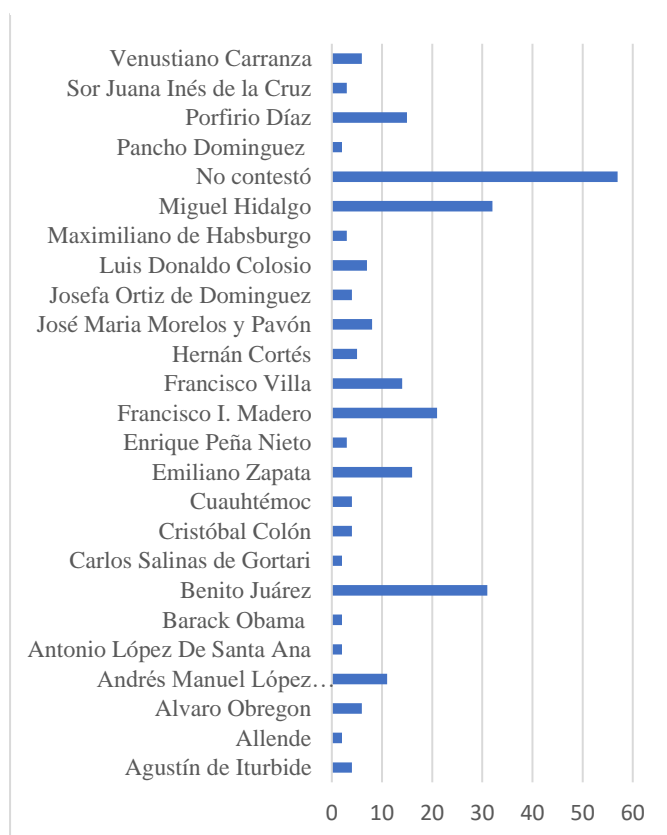


Fuente: Datos del Proyecto Residente, 2019. Organizados por las autoras.

Con respecto a la conciencia histórica se encontró que los jóvenes de la muestra interpretan la historia como un ininterrumpido continuo de hechos, pero de hechos que, al ser susceptibles de repetición (Figura 2), funcionan en la vida diaria, son aplicables a ella y, por tanto, hacen que la historia sea maestra de vida. En relación con la pregunta sobre la indemnización de las poblaciones indígenas, los jóvenes se inclinan por una retribución por parte del gobierno a base de impuestos pagados por todos los ciudadanos. Las respuestas a esas dos preguntas contrastan entre sí al presentar diferentes elementos de la conciencia histórica, desde un estadio ejemplar hasta uno genético. Adicionalmente, la diferencia que se encuentra entre todas las respuestas es de uno o dos estudiantes, lo cual muestra la diversidad de percepciones y usos de la conciencia histórica en una misma comunidad.

Respecto de la cultura histórica, el pasado es un elemento importante en las percepciones de los jóvenes de la muestra. Ese pasado es el que hegemonícamente -para su entorno inmediato

Figura 3: Gráfica sobre la pregunta: Escribe el nombre de 5 personas de destaquen para la historia de tu país, en orden del más importante al menos importante. El gráfico representa los sujetos de la historia que aparecieron en el lugar “más importante”.



Fuente: Datos del Proyecto Residente, 2019.
Organizados por las autoras.

confían mucho, y a sus técnicas de enseñanza, que se basan principalmente, según los resultados de la encuesta, en el análisis de fuentes y exposiciones por parte del docente. Además de lo anterior, los jóvenes encuestados consideran la historia una lucha entre buenos y malos, donde son los individuos — primordialmente varones — quienes dejan huella en la historia y son recordados. Los jóvenes como ellos sí aparecen como sujetos de la historia, pero no de manera significativa (una o dos menciones), al igual que las comunidades, colectivos y mujeres.

² La ciudad de Querétaro se conoce como la cuna de la Independencia, pues en ella se dieron algunas de las tertulias que organizaba Miguel Hidalgo para organizar la conspiración de Independencia. Josefa Ortiz de Domínguez era esposa del Corregidor de Querétaro, en cuya casa se organizaban las reuniones. Ante la amenaza de que el movimiento fuera descubierto, Josefa alertó al cura Hidalgo, quien posteriormente daría lo que se conoce como el “grito de independencia” que marca el inicio de la lucha (Aboites, Escalante, García, Garciadiego, Jáuregui, Speckman y Vázquez, 2013).

y mediato- se ha enseñado, tal es el ejemplo de héroes típicos de los momentos más significativos para la historia oficial, Cuauhtémoc (conquista de México), Miguel Hidalgo (Independencia de México) y Emiliano zapata (Revolución Mexicana), entre otros (Figura 3).

La muestra menciona a las mujeres principalmente asociadas a elementos “femeninos”, como lo son las artes, la pintura o la poesía; Josefa Ortiz de Domínguez es la única exceptuada, por la amplia difusión que ha recibido, por su papel en el inicio de la Independencia y sobre todo por su vínculo con la ciudad de Querétaro².

Destaca entre las respuestas la presencia de sujetos varones que participaron en acontecimientos bélicos, lo cual habla de la presencia de la violencia y su repercusión en la cultura histórica mexicana y en las percepciones del estudiantado.

3. Conclusiones

Con base en los resultados podemos concluir que para los jóvenes de la muestra la historia es un aspecto importante no sólo en su aprendizaje sino como parte de su vida. Esto podría deberse muy probablemente a la influencia de sus profesores, en quienes

Otra cuestión por resaltar entre las respuestas fue que una misma sociedad puede albergar los diferentes tipos de conciencia histórica, los cuales son herramientas para la formación de sentido. Lo que llama la atención de este punto es que, a pesar de que principalmente el sentido (Rüsen, 2014) que se le da es genético, existe una gran parte de la población analizada que se queda en el tradicional, ejemplar y(o) crítico, lo cual repercute directamente en la orientación futura de su identidad y su proceder ante circunstancias específicas: la historia se ve como una guía, o algo inamovible; no por nada recientemente se buscó la disculpa del rey español por la conquista de México (Lafuente, 2019); a pesar del transformado político de la petición, este hecho generó gran debate entre quienes se encontraban a favor y quienes señalaban que ese pasado ya no tenía relación con ellos.

De la investigación podemos colegir que en la sociedad mexicana existe un proceso de ruptura muy fuerte, donde hay un choque con las realidades y el pasado: se alaba a los pueblos indígenas aludidos por la historia oficial, pero se discrimina a sus descendientes; se considera “malos”, pero es honroso tener apellido español; el clasirracismo³ impera en la sociedad y el pasado se usa como ejemplo de lo que no debe ser y de lo que será, aunque, en un México de contrastes, los jóvenes encuentran un cambio en el proceso y señalan la responsabilidad de todos ante el pasado, y mantienen esperanza respecto del futuro.

Referencias bibliográficas

- ABOITES Luis, ESCALANTE Pablo, GARCÍA Bernardo, GARCIADIEGO Javier, JÁUGREGUI Luis, SPECKMAN Elisa, VÁZQUEZ Josefina, *Nueva historia mínima de México*. Décima reimpresión. México D.F., El Colegio de México, 2013.
- DRAGONAS, Thalia, G. & FRANGOUDAKI Anna. “Youth and history. Introduction”, *Journal of Greek studies*, vol. 18, núm. 2, pp. 229-238, 2000.
- CERRI, Luis Fernando, CUESTA, Virginia y OLIVEIRA Jonathan. Conciencia histórica y representaciones de identidad política de jóvenes en el MERCOSUR, *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, Núm. 13, p. 3-15, 2014.
- CERRI, Luis Fernando, GONZÁLEZ Fabian y ROSSO Ademir, Héroes y cultura histórica entre estudiantes en Chile, *Revista Brasileira de História*, vol. 36, núm. 71, pp. 2-24, 2016.
- LAFUENTE, Javier. España rechaza con firmeza la exigencia de México de pedir perdón por los abusos de la conquista. *El País*. Marzo, 2019.
- RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta educativa*. Vol. 7, pp. 27-36, 1992.
- RÜSEN, Jörn. *Tiempo en ruptura*. México, UAM Azcapotzalco, 2014.

³ Villanueva (2018) señala que: “La clase social obtiene del racismo –al igual que lo hace del sexo, el género, la edad, la condición física y mental– la justificación necesaria para “hacer ver” por efecto de “hacer creer” que la organización de la vida en sociedad es naturalmente estratificada en una jerarquía dada por el fenotipo y la condición étnica” (p. 134). Es decir, que tu posición en la jerarquía social viene dada por tu condición (sexo, género, edad, condición física, mental y económica) en la medida que cumples o no los estándares de “buena vida” (Butler, 2010).



O LOCAL E O NACIONAL: A QUESTÃO DA GRANDE NARRATIVA HISTÓRICA SOBRE O COLONIAL ENTRE OS ESTUDANTES BRASILEIROS

Seabra, Elizabeth A. D.¹; Pereira, Piter Jonathas²

¹Prof.a. Adjunta da UFVJM; ²Bacharel em Humanidades e Licenciado em História pela UFVJM

A escolha da questão relativa ao interesse dos jovens brasileiros, de 15 a 18 anos, estudantes regulares em escolas públicas e particulares, com relação à história local e à história do Brasil no âmbito do “Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e a política na América Latina” tem em vista uma perspectiva comparativa considerando o gosto e confiança manifestos em relação aos livros escolares e museus e lugares históricos. Tal recorte justifica-se em torno de uma agenda de pesquisa sobre a cidade de Diamantina e de seu processo de musealização, primeiro como uma cidade colonial reconhecida como patrimônio Histórico Brasileiro (1938) e, posteriormente, como patrimônio da Humanidade pela Unesco (1999). A partir dos dados dos estudantes sobre o local e o nacional, podemos pensar em uma crítica à grande narrativa sobre o colonial colocadas na Cultura Histórica dos jovens ao ponto de nos aproximarmos empiricamente de uma perspectiva de teorias decoloniais. A agenda de pesquisa em andamento inclui desafios teórico-metodológicos, debates sobre os bens patrimoniais identitários e a consideração do caráter intersubjetivo, sensível, multidirecional e relacional do patrimônio em relação com outros grupos de pesquisa e pesquisadores da UFVJM.

1. Afinal, o que é um lugar histórico, ou uma paisagem colonial?

A análise dos dados relativos ao interesse pela história da localidade onde vivem e pela história no Brasil (Questão 15) considerando as médias da cidade de Diamantina (MG) e do Brasil, a partir dos dados produzidos no “Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e a política na América Latina”, permitiu revisitar uma agenda de pesquisas qualitativas realizadas desde 2013⁴ cujo foco é o uso e a interpretação do patrimônio privilegiando a perspectiva dos sujeitos, ou seja, profissionais que atuam nestes locais, estudantes do ensino básico e superior, visitantes e pesquisadores que podem ser considerados usuários do patrimônio, e não apenas a história e ações das instituições de guarda e de preservação do patrimônio.

Nestas pesquisas que articulam projetos aprovados e já desenvolvidos de ensino e extensão, o próprio conceito de patrimônio e de “cidade colonial” já foram investigados. Por

⁴ Com meu ingresso como professora da área de Ensino de História, Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados na UFVJM em 2013 tive o primeiro projeto de extensão aprovado com o título “Patrimônio e turismo na cidade de Diamantina: interpretações e usos” (Proexc-UFVJM) e em 2015-2016 um projeto de Pesquisa intitulado “Ensino de História: práticas de memória e interpretação do patrimônio em Diamantina e região”. (PRPPG-UFVJM). Estes projetos tiveram desdobramentos nas escolas de Educação Básica por meio do Programa de Iniciação à Docência (Pibid-Capes) entre 2015 e 2018. Em 2018 desenvolvi projeto de residência pós-doutoral “Práticas informacionais no Museu Tipografia Pão de Santo Antônio e a Biblioteca Antônio Torres (UFVJM)”. Piter Jonathas Pereira foi bolsista do PIBID, estagiário de Estágio Supervisionado II e trabalhou na coleta de dados nas escolas particulares em Diamantina.

meio de estudos documentais, bibliográficos, narrativas, observações e metodologias como a deriva e intervenções pedagógicas nas escolas pode-se questionar as próprias instâncias de produção de sentidos desse lugar social, a escola, os museus existentes na cidade, uma biblioteca patrimonial e as paisagens consideradas espaços de uso coletivo como os rios, as cachoeiras, os parques, e mesmo as festas de devoção popular como o Santo Antônio e a Festa do Rosário. Os sujeitos que habitam esse território identificado como “lugar histórico” ligado a uma paisagem “colonial” fazem apropriações e usos cotidianos de serviços e espaços. As ações cotidianas, as experiências e aprendizagens contribuíram para um entendimento da complexidade das relações e processos que envolvem os estudos do patrimônio, da paisagem e da cultura histórica.

A investigação aqui proposta parte do questionamento sobre se o “viver” numa cidade musealizada afeta o gosto e a confiança pelo estudo da História. Vale registrar que as escolas pesquisadas no projeto Residente estão no perímetro do tombamento oficial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Três movimentos são realizados no texto. O primeiro trata-se de um balanço das pesquisas em torno da problematização dos conceitos de “colonial e lugares históricos” na relação com o patrimônio musealizado da cidade de Diamantina. No segundo momento, o recorte da base de dados em torno da questão “qual o seu interesse sobre a história dos seguintes lugares” (Questão 15) do instrumento de pesquisa. Essa questão foi abordada tratando duas outras dimensões. Uma primeira que investiga o sentido da clivagem ensino público e privado em Diamantina e se há impacto dessa diferença entre os tipos de escolas e os resultados na questão do interesse pela história dos lugares. A segunda dimensão tratou dos resultados preliminares do interesse na história dos lugares comparados em relação à Diamantina e Brasil. Por fim, o terceiro movimento trata da questão acerca de “quais as formas em que a história aparece que você mais gosta?” (Questão 4) que permite discutir rapidamente a maneira como se dá a apropriação e uso do patrimônio.

2. O Projeto Residente e a amostra de Diamantina

O Projeto Residente, sob a coordenação do professor Luís Fernando Cerri (Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG), incluiu questionários quantitativos aplicados a respondentes voluntários anônimos em três escolas de Ensino Médio de Diamantina, uma escola particular e duas públicas, e seus dados foram validados para discussão. O projeto tem por objetivo compreender e mapear o posicionamento político de jovens, além de refletir sobre o ensino de história e a relevância da história na vida prática dos estudantes a partir dos conceitos de consciência histórica e cultura histórica.

A questão destacada nesse artigo diz do interesse dos jovens em lugares expressos nas seguintes questões: 15.1 – A história da localidade onde vivo; 15.2- A história da minha região; 15.3- A história do Brasil; 15.4- A história de outros países da América Latina; 15.5- A história da Europa e dos Estados Unidos; 15.6- A História da África; 15.7- A história do Oriente (China, Índia, etc.). Na organização dos dados para análise estatística das respostas optou-se pela codificação de variáveis dentro da escala Likert, onde as alternativas variam de “Nenhum interesse” (equivalente à -2) a “Interesse Total” (equivalente à 2). No conjunto da amostra trabalhamos com os dados de 3.694 estudantes brasileiros e de 158 estudantes de Diamantina.

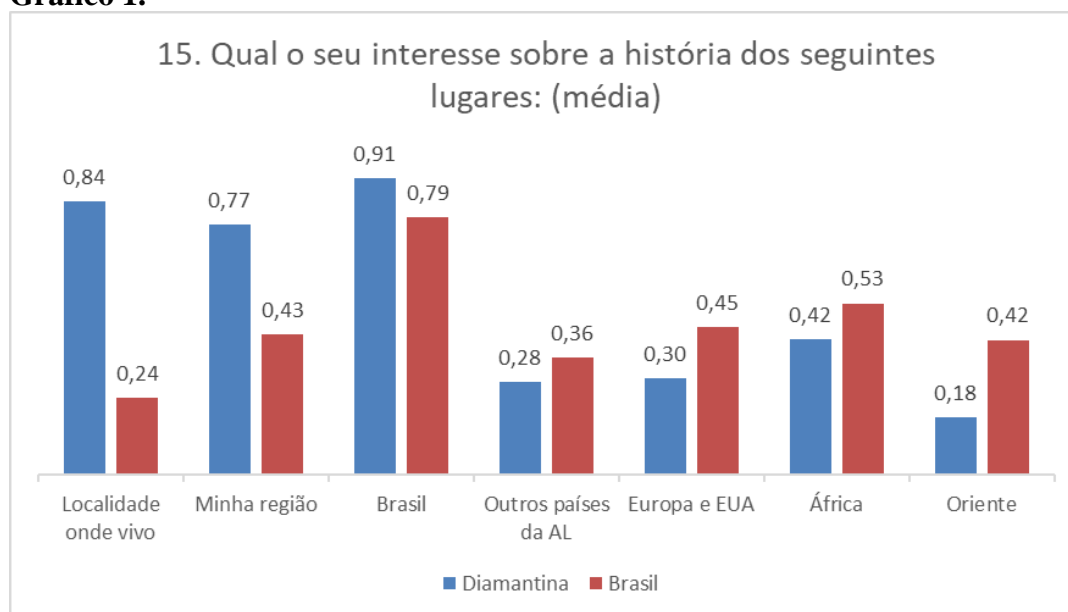
A média do interesse pela história da localidade onde vivem e o interesse pela história do Brasil aponta que os estudantes de Diamantina frente à média brasileira têm um interesse maior pela história da própria cidade e região (conforme indicado no Gráfico 1). Além disso, ao serem perguntados sobre a confiança em formas em que a História aparece (pergunta 5 do questionário),

observa-se que os estudantes de Diamantina confiam mais em “Museus e Lugares Históricos” e em “Livros Escolares” do que na média brasileira.

Considerando estes quadros de referências empíricas (médias) em relação ao gosto e confiança em museus e lugares históricos como formas de aprendizagem em História criou-se uma demanda analítica, tratando os dados do Projeto Residente em diálogo com os conhecimentos experienciais mobilizados nas investigações anteriores, conforme apontado no início deste texto.

Podemos supor que a presença de estudantes entre as políticas e as poéticas de uma cidade musealizada apresenta de forma ampla o uso feito pelos estudantes de visitas a museus e o caminhar pelo casario tombado como patrimônio da humanidade. E, é possível inferir que os diálogos com a herança cultural e as práticas de preservação da memória e do poder, com todas as ambiguidades presentes na produção do patrimônio cultural, afetam o gosto pela história do local e do Brasil. Ou em sentido inverso, mesmo os estudantes que não têm acesso direto ou uma vivência com o patrimônio musealizado reconhecem e gostam desta forma que a história se apresenta, mais do que aquela presente nos livros escolares. Ou ainda, os estudantes confiam mais em museus e lugares históricos do que em livros escolares e elaboram frente às narrativas (podem ser as mesmas grandes narrativas em um livro escolar e em museu) que lhes são apresentadas uma nova escrita imagética, acrescentando críticas e explicitando ambiguidades presentes na produção da história.

Gráfico 1.*



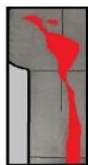
Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

* Resultados em média dentro da escala Likert (Nenhum interesse = -2 até interesse total = 2).

Aqui comparece a hipótese sobre a apropriação e uso do patrimônio estudada em pesquisas e intervenções anteriores. Como se dá o uso do centro histórico pelos moradores de Diamantina? Como eles reconhecem esse lugar como parte de suas histórias? Como parte da história do Brasil? Da história da Humanidade? Cabe discutir também os dados relativos ao interesse por outros lugares como a América Latina; Europa e Estados Unidos; África e Oriente.

Referências bibliográficas

- ARGAN, Carlo Giulio. 1993. *História da arte como história da cidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- CHOAY, Françoise. 2006. *A alegoria do patrimônio*. 3ª. ed. São Paulo: Estação Liberdade; UNESP.
- CORREA, Dora Shellard. Historiadores e cronistas e a paisagem da colônia Brasil. *Rev. Bras. Hist.* [online]. 2006, vol.26, n.51, pp.63-87. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882006000100005>>. Acesso em set. 2018.
- GONÇALVES, Cristiane Souza. *Experimentações em Diamantina. Um estudo sobre a atuação do SPHAN no conjunto urbano tombado. 1938-1967*. São Paulo. 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-15062010-094114/pt-br.php>> Acesso em set.2018.
- REIS, Nestor Goulart. *Imagens de Vilas e Cidades do Brasil Colonial*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado: FAPESP, 2000.
- RIBEIRO, Cláudia Regina Vidal. *Diamantina: um espaço vivo*. Belo Horizonte, Artear, 2015.



RELAÇÕES TEMPORAIS E POSICIONAMENTOS POLÍTICOS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO, VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Aguiar, Edinalva P.¹; Freitas, Izis Pollyanna T. D.²; Oliveira, Adriano S.³

¹ *Doutora em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB);* ² *Mestre em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB);* ³ *Mestrando em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).*

O texto apresenta análise relativa às questões 23, 24 e aos itens 2.5 e 2.6 da questão 25 do questionário de pesquisa do *Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e a política na América Latina* e integra um conjunto maior, composto por outras questões abordadas pelos demais membros Laboratório de Pesquisa em Ensino de História (LAPEH/UESB).

Neste projeto foram escolhidos alunos com faixa etária entre 15 e 17 anos, idades correspondentes aos dos outros países, oriundos de escolas públicas e privadas. As análises desenvolvidas pelos membros do LAPEH/UESB contemplam as respostas de 389 alunos matriculados nos 1º e 2º anos do ensino médio de 5 escolas (2 públicas e 3 privadas), localizadas na cidade de Vitória da Conquista-BA e abordam uma temática central, os conceitos **ditadura** e **democracia**, tendo como **objetivo identificar o posicionamento político dos jovens participantes da pesquisa**. A coleta de dados ocorreu entre os meses de julho e agosto de 2019 por meio de questionário semiestruturado disponibilizado na plataforma digital *google forms*, com possibilidades de respostas baseadas na escala Likert.

As questões aqui em foco perguntaram e forneceram respectivamente as seguintes opções: (Q23) “*Como você pensa que era a vida no seu país há 40 anos?* – 23.1 Pacífica; 23.2 Explorada por um país estrangeiro; 23.3 Próspera e rica; 23.4 Democrática; 23.5 Poluída; 23.6 Agitada por problemas entre ricos e pobres; 23.7 Agitada por conflitos políticos”. (Q24) “*Como você acha que será a vida no seu país daqui a 40 anos?*” – 24.1 Pacífica; 24.2 Explorada por um país estrangeiro; 24.3 Próspera e rica; 24.4 Democrática; 24.5 Poluída; 24.6 Agitada por problemas entre ricos e pobres; 24.7 Agitada por conflitos políticos; 24.8 As tecnologias controlarão a raça humana; 24.9 Facilitada por robôs. (Q25) “*Como você acha que será a sua vida daqui a 40 anos?*” – 25.5. Terei liberdade política e individual; 25.6. Participarei da vida política. Para cada uma dessas assertivas os alunos deveriam assinalar o grau de concordância ou discordância, conforme as seguintes opções: *Muito Dificilmente; Dificilmente; Talvez; Provavelmente; Muito Provavelmente*.

Na análise optamos por separar a opção *talvez* por entendermos que ela marca um posicionamento no qual não é possível identificar para qual dos lados pende a resposta dos sujeitos. Outra opção foi somar as assinalações próximas. Assim, *muito dificilmente* foi somado a *dificilmente* e *provavelmente* a *muito provavelmente*. Considerando somente o percentual válido apresentado em cada item. Assim, levantamos hipóteses e inferências, buscando possíveis interpretações para as respostas dadas pelos sujeitos.

Em nossa análise incluímos os dados relativos ao Estado da Bahia, estabelecendo uma comparação numérica entre estes e os dados da cidade (VCA), buscando perceber similitudes e diferenças entre a posição dos jovens baianos e conquistenses.

1. O que dizem os dados: percepção dos jovens sobre o passado

Com os dados procedemos a análise descritiva levantando inferências e hipóteses acerca das ideias históricas e concepções de passado emitidas na **Questão 23** “*Como você pensa que era a vida no seu país há 40 anos?*”.

Tabela 1: Item 23.1 Pacífica.

Local	Muito Dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito Provavelmente
VCA	11,2%	30,7%	35,9%	11,8%	5,8%
BAHIA	17,2%	26,6%	38,2%	31,1%	4,8%

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

35,9% assinalou a opção *talvez* a vida do país fosse pacífica, nos levando a inferir que esse percentual de jovens demonstrou indecisão e assumiu uma posição de **neutralidade, incerteza, desconhecimento** ou **falta de vontade** em tomar uma posição em relação à proposição.

Somados os que assinalaram *dificilmente* ou *muito dificilmente* temos um percentual de 41,9%, levando a afirmar que a maioria dos jovens parece conhecer a história brasileira do período em questão, talvez porque tivessem em mente as restrições de direito da pessoa impostas pela ditadura civil-militar então vigente no Brasil. Outra hipótese é que ao emitirem sua opinião, eles tenham levado em consideração que vivemos em um país com altos índices de violência e, por isso, pensaram que sempre foi assim, não conseguindo distinguir diferenças entre passado e presente.

Os que assinalaram concordar que *provavelmente* e *muito provavelmente* representaram 22,2%. Podemos inferir que talvez acalentem a ideia saudosista e corrente na cultura popular que vê o passado de maneira idílica. É possível que esses jovens pensem que não tínhamos ainda tão alto índice de violência, desconsiderando o aspecto político da violência praticada pelo Estado brasileiro.

Na sequência, foi indagado se nesse período histórico a vida no Brasil era explorada por um país estrangeiro.

Tabela 2: Item 23.2 Explorada por um país estrangeiro.

Local	Muito Dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito Provavelmente
VCA	10,6%	19,6%	29,9%	26,4%	13,6%
BAHIA	10,3%	21,5%	31,7%	24,4%	12,0%

Fonte: dados do Projeto Residente organizados pelos autores, 2019

29,9% ficou indeciso em opinar, assinalando *talvez*, nos levando a interrogar: os alunos sabem que a exploração de um país sobre outro pode ocorrer de maneiras diversas? Eles de fato compreendem o que é uma exploração de uma nação sobre outra? Somando as assinalações dos

que optaram por *difícilmente* ou *muito difícilmente* temos 30,2%, uma diferença bem pequena em relação aos que ficaram indecisos, o que reforça a indagação levantada anteriormente.

Totalizam 40,0% os que consideram que *provavelmente* e *muito provavelmente* houve exploração no Brasil por um país estrangeiro. As ideias históricas apresentadas aqui, nos levam a deduzir que o percurso escolar por eles trilhado possibilitou a aquisição de conhecimento histórico sobre a Guerra Fria e as explorações dos países desenvolvidos.

Foi solicitado que os jovens manifestassem seu nível de concordância acerca de o Brasil viver uma vida próspera e rica no passado.

Tabela 3: Item 23.3 Próspera e rica.

Local	Muito Difícilmente	Difícilmente	Talvez	Provavelmente	Muito Provavelmente
VCA	16,8%	43,1%	26,6%	9,1%	4,4%
BAHIA	17,6%	33,1%	32,5%	11,8%	5,0%

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Constatamos que os indecisos (*talvez*) totalizaram 26,6% e 59,9% dos jovens que discordaram que a vida no país teria essas características, assinalando *difícilmente* ou *muito difícilmente*. Como trata-se de um percentual alto, podemos levantar três hipóteses: **a)** os sujeitos investigados têm conhecimento histórico em relação aos aspectos econômicos e possibilidades de desenvolvimento do país nesse período; **b)** por conhecerem a condição econômica do país na atualidade entendem como impossível ele já ter sido rico e próspero; **c)** para esses jovens a prosperidade e riqueza podem estar associadas a avanços tecnológicos e, como esses aportes eram menores, talvez assim não considerem que o país fosse rico e próspero.

Apenas 13,5% dos respondentes acreditam que o país *provavelmente* ou *muito provavelmente* era próspero e rico. Presumimos que esses jovens desconhecem ou desconsideram a História do Brasil no período.

As respostas a seguir dizem respeito ao aspecto político – conceitos principais dessa análise.

Tabela 4: Item 23.4 Democrática.

Local	Muito Difícilmente	Difícilmente	Talvez	Provavelmente	Muito Provavelmente
VCA	17,0%	24,4%	34,5%	19,2%	4,9%
BAHIA A	15,7%	23,5%	36,2%	18,5%	6,2%

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Os jovens apresentaram dificuldade e/ou incerteza em responder, somando 34,5% da opção *talvez*. Quando somamos as assinalações convergentes, constatamos que 41,4% não consideram que a democracia era o regime que vigorava no país. Supomos que as ideias históricas desses sujeitos estão relacionadas ao fato de que o país enfrentava as restrições políticas que o

governo ditatorial impôs. Acreditamos que, certamente, eles estudaram sobre o regime civil-militar imposto no país em 1964 e sabem que o Brasil via sob um regime discricionário e ditatorial, contrário à democracia.

24,1% dos alunos que participaram da pesquisa responderam que *provavelmente* ou *muito provavelmente* o Brasil estava sob o regime democrático. Consideramos alto esse índice por demonstrar desconhecimento por parte desses sujeitos da situação política do país no período em foco.

No item seguinte os sujeitos foram questionadas a respeito da poluição no Brasil, dentro do recorte temporal contemplado na questão.

Tabela 5: Item 23.5 Poluída.

Local	Muito Dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito Provavelmente
VCA	5,5%	17,0%	32,4%	33,2%	11,8%
BAHIA	9,1%	20,3%	35,0%	24,1%	11,5%

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Em comparação com a Bahia, é possível observar certa disparidade na assinalação desse item, já que 29,4% dos alunos baianos consideram que *muito dificilmente* ou *dificilmente* o país era poluído, em contraposição a 22,5% dos conquistenses. 35,6% baianos entendem que *provavelmente* ou *muito provavelmente* havia poluição, índice que entre os jovens conquistenses foi de 45,0%. Portanto, os alunos baianos acreditam que havia menos poluição que os alunos conquistenses.

Inferimos que os conquistenses tenham levado em conta os grandes problemas ambientais que o Brasil enfrenta atualmente e, dessa forma, julgaram que tais problemas nos acometem há muito tempo, o que o nos leva a crer que os eles veem o passado com olhos do presente.

Em relação às diferenças sociais e econômicas na vida do Brasil a 40 anos.

Tabela 6: Item 23.6 Agitada por problemas entre ricos e pobres.

Local	Muito Dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito Provavelmente
VCA	2,2%	8,7%	25,0%	38,0%	26,1%
BAHIA	5,4%	11,6%	29,5%	32,8%	20,7%

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

45,0% dos respondentes de VCA assinalaram que *provavelmente* ou *muito provavelmente* a vida no país era agitada por problemas entre ricos e pobres. Inferimos que por um lado, os jovens utilizam os conhecimentos históricos para opinarem a respeito das diferenças sociais agitaram a sociedade brasileira e, por outro lado, que podem ter ideias ingênuas, supondo que estas agitações tenham acontecido a partir das experiências do presente.

Apenas 10,9% dos participantes discordaram que o país era agitado por problemas de ordem econômica, o que reforça a hipótese acima levantada.

Nesse item, novamente encontramos diferenças entre os dados da Bahia e da cidade já que 17,0% dos alunos baianos entendem que *muito dificilmente* ou *dificilmente* havia essa agitação gerada por problemas socioeconômicos (10,9% entre os conquistenses). Apesar dessa diferença no percentual, os baianos se mostraram menos ingênuos, pois 53,5% deles optaram por *provavelmente* ou *muito provavelmente* havia essa agitação.

No último item da questão o objetivo era coletar as opiniões se a vida no país a 40 anos era *agitada por conflitos políticos* .

Tabela 7: Item 23.7 Agitada por conflitos políticos.

Local	Muito Dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito Provavelmente
VCA	3,0%	6,3%	14,7%	32,9%	43,2%
BAHIA	5,2%	9,3%	24,9%	29,3%	31,4%

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

O percentual dos que acham que *provavelmente* ou *muito provavelmente* o país era agitado por conflitos políticos nos chama atenção por serem os que representaram quase unanimidade de concordância uma vez que 76,1% dos conquistenses e 60,7%, contra apenas 9,3% e 14,5% respectivamente de conquistenses e baianos que discordam da existência de conflitos políticos.

Confrontado este com o item 23.4 (se acham que a vida no país era democrática), encontramos coerência nas respostas, pois a maioria demonstrou conhecer o regime político vigente no período em questão. Estamos confiantes que esses jovens tenham chegado a essa conclusão por terem desenvolvido uma aprendizagem histórica relacionada à ideia de verdade histórica e não terem se deixado levar por informações instantâneas veiculadas de forma duvidosa e sem o crivo historiográfico nas diferentes mídias e redes sociais.

Consideramos as seguintes hipóteses e inferências: **1)** a maioria dos jovens - tanto os conquistenses quanto os baianos – demonstrou indecisão ao apontarem sobre aspectos políticos do Brasil no período histórico tratado, evidenciando carência de orientação ao assumirem uma posição de neutralidade, desconhecimento ou falta de vontade em tomar uma posição; **2)** esses jovens se utilizam de aspectos da sociedade atual para opinarem sobre o passado do país, supondo que a vida era daquela maneira baseando-se nas experiências do tempo presente, indicando certa dificuldade em estabelecer relação temporal e carência de orientação; **3)** evidenciou que embora pouco, eles detêm algum conhecimento histórico sobre o período; **4)** suas ideias estão relacionadas a aprendizagem histórica adquirida na escola, mas não só nos parecendo que também utilizam conhecimentos disseminados na cultura histórica presente nos filmes, séries, livros, etc. que abordam o período; **5)** a concepção de passado que os jovens manifestam parece estar relacionada ao *passado histórico* e não ao *passado prático* .

2. O que nos dizem os dados: percepção dos jovens sobre o futuro coletivo

Na **questão 24** o interesse é saber como estará a situação do Brasil daqui a 40 anos. As opções de assinalação são idênticas às da questão anterior, tendo sido incluídas mais duas, tratando de tecnologia.

Tabela 8: Item 24.1 Pacífica.

Local	Muito Dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito Provavelmente
VCA	21,2%	27,5%	33,6%	11,8%	5,8%
BAHIA	20,9%	23,3%	37,9%	11,5%	6,4%

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Esses jovens não apresentaram a perspectiva de um país menos belicoso no futuro já que 48,7% (VCA) e 44,2% (BA) entendem que *muito dificilmente* ou *dificilmente* a vida no país será pacífica daqui a 40 anos, enquanto 33,6% (VCA) e 37,9% (BA) têm dúvidas quanto a isso e apenas 17,6% (VCA) e 17,9% (BA) acreditam que *provavelmente* ou *muito provavelmente* isso aconteça. Esses números podem resultar do alto índice de violência em nosso país, da desigualdade que interfere nos índices de violência, da falta de políticas que minimizem esse quadro ou ainda, ao fato de alguns dos jovens serem vítimas de violência e/ou viverem em regiões onde ela predomine. Talvez sua dificuldade em perspectivar um futuro menos violento se dê também devido ao fato de não se verem como produtores desse futuro e de que a violência é algo construída nas relações humanas e permeadas por interesses e disputas, portanto, passível de modificação.

Tabela 9: Item 24.2 Explorada por um país estrangeiro.

Local	Muito Dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito Provavelmente
VCA	19,5%	20,9%	28,7%	19,2%	11,7%
BAHIA	16,6%	23,8%	33,6%	16,6%	9,4%

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

A possibilidade de exploração futura de um país estrangeiro sobre o Brasil foi descartada pela maioria dos alunos ao assinalarem que *muito dificilmente* ou *dificilmente* isso aconteça, representando 40,4% dos respondentes, tanto da Bahia quanto da cidade.

30,9% de Vitória da Conquista e 26% da Bahia são contrários a essa previsão, assinalando *provavelmente* ou *muito provavelmente*. Tal assertiva é reforçada pelos 28,7% e 33,6% (VCA e BA respectivamente) que têm dúvidas quanto a essa possibilidade. Esse dado demonstra que os alunos parecem não conhecer bem os processos de exploração de um país sobre outro e que esses processos se dão pela via econômica, mas também cultural e política.

Tabela 10: Item 24.3 Próspera e rica.

Local	Muito Dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito Provavelmente
VCA	10,5%	25,5%	36,6%	20,8%	6,6%
BAHIA	12,4%	23,7%	36,6%	16,1%	7,0%

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

A maioria (36,0% VCA e 36,1% BA) não acredita que o Brasil será próspero e rico daqui a 40 anos. Esse dado coincidiu com os que têm dúvida sobre essa perspectiva futura (36,6% VCA e BA). Quanto aos que acreditam nessa possibilidade, representam 27,4% (VCA) e 23,1% (BA).

Podemos pensar que o baixo percentual daqueles que acreditam em um futuro próspero e rico deve-se ao fato de vivermos em um país com alto índice de pobreza e muita desigualdade social e ainda, pela dificuldade em pensar alternativas para elevar o país à condição de prosperidade econômica ou mesmo ver sua geração responsável por mudar esse quadro, evidenciando a mesma hipótese levantada na questão anterior acerca de não perceberem a ação humana nos fatos históricos, tanto do passado, quanto do futuro, não concebendo que os fatos futuros não estão previamente definidos.

Tabela 11: Item 24.4 Democrática.

Local	Muito Dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito Provavelmente
VCA	6,6%	13,0%	35,9%	30,4%	14,1%
BAHIA	7,8%	14,6%	38,7%	27,0%	12,0%

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Em Vitória da Conquista foram 44,5% e na Bahia 39,0% entre os que acreditam que a democracia continuará válida (*provavelmente* ou *muito provavelmente*), contra 19,6% (VCA) e 22,4% (BA) que não acreditam (*muito dificilmente* ou *dificilmente*). O fato de estar vigendo o regime democrático, associado ao discurso público que reforça a importância da democracia como garantidora de direitos e liberdades coletivas e aventamos pode ter levado esses sujeitos a escolherem essa opção. Outra hipótese é boa parte dos jovens vislumbra o futuro com o olhar preso ao presente ou creem no regime democrático como o melhor caminho para a convivência social devendo, portanto, ser mantido. Se for isso mesmo, esse dado pode levar a bússola política da cidade e do Estado para uma tendência mais à esquerda.

Entretanto, ressaltamos que quando as posições extremas e afins não são somadas, o índice mais alto é o da indiferença, neutralidade ou desconhecimento. Tratando-se de um princípio tão importante quanto este, era de se esperar que o percentual maior não fosse o *talvez*, que nos leva a pensar que os jovens que assinalaram essa opção: **a)** não se preocupam com o futuro do país; **b)** não sabem a importância desse regime para nossas vidas; **c)** não dominam o conceito; **d)** ou simplesmente não quiseram se manifestar nem contrário nem favoravelmente à manutenção do regime democrático.

Quanto aos que não acreditam que no futuro viveremos em um regime democrático, conforme assinalado anteriormente, o que pode estar atrelado à ideia de não se verem como forjadores de futuros, ou ainda, por desconhecerem o conceito e a importância de sua vigência.

Tabela 12: Item 24.5 Poluída.

Local	Muito Dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito Provavelmente
VCA	2,2%	5,2%	15,1%	26,4%	51,1%

BAHIA	6,2%	7,5%	23,7%	25,7%	36,8%
-------	------	------	-------	-------	-------

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Para 62,5% dos jovens baianos há probabilidade de o país ser poluído, representando uma taxa menor que a de jovens conquistenses, cujo índice é de 77,5%. Destacamos que neste item, *provavelmente* e *muito provavelmente* foram as opções nas quais mais houve um posicionamento comum, uma vez que somando Vitória da Conquista e Bahia 140,0% dos respondentes acreditam que o Brasil estará mais poluído daqui a 40 anos, contra apenas 21,1% que acreditam que isso não acontecerá, revelando pouca habilidade dos alunos em estabelecerem em estabelecerem relação temporal (passado, presente e futuro) que pode estar assentada na falta de uma abordagem mais enfática dos conceitos epistemológicos *mudanças* e *permanências* e do entendimento da história como mutável no decorrer do tempo.

Tabela 13: Item 24.6 Agitada por problemas entre ricos e pobres.

Local	Muito Dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito Provavelmente
VCA	1,9%	7,1%	23,0%	29,3%	38,6%
BAHIA	5,6%	10,2%	28,3%	25,5%	30,4%

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

O maior percentual é dos jovens que não acreditam em mudanças positivas no país no que respeita às diferenças socioeconômicas, uma vez que 67,9% (VCA) e 55,9% (BA) pensam que o país será agitado por problemas oriundos dessas diferenças. Apenas 9,0% (VCA) e 15,8% (BA) apostam em mudanças nesse quesito e 23,0% (VCA) e 25,3% (BA) preferiam não se manifestar.

Novamente a maior inferência que podemos fazer é que esses jovens não acreditam em possibilidades de superação do quadro de desigualdade econômica. Indagamos se esse pensamento tem relação com a classe social a qual pertence parte dos respondentes ou ao fato de não identificarem ações e políticas capazes de reverter essa situação e equacionar o problema da concentração de renda por parte de uma minoria.

Tabela 14: Item 24.7 Agitada por conflitos políticos.

Local	Muito Dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito Provavelmente
VCA	1,1%	2,5%	16,1%	34,2%	46,2%
BAHIA	9,4%	7,0%	24,9%	27,2%	31,6%

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Encontramos divergência entre Vitória da Conquista e Bahia uma vez que 80,4% dos jovens conquistenses não acreditam ser possível uma conciliação a ponto de o país gozar de estabilidade política daqui a 40 anos, quando apenas 58,8% dos demais jovens baianos acreditam

nesse prognóstico. Apesar da diferença, a maioria de ambos os grupos são pessimistas quanto à solvência de conflitos de natureza política, certamente baseada na realidade presente.

O alto índice de crença dos conquistenses de que o país será agitado por conflitos políticos certamente tem a ver com o momento atual, no qual as posições políticas se apresentam de maneira extremada entre direita e esquerda.

Esse item foi o que *provavelmente* e *muito provavelmente* obtiveram maior posicionamento e a opção *talvez* ficou com apenas 16,1% entre os jovens conquistenses. Quanto ao que acreditam que daqui a 40 anos o país terá resolvido seus conflitos políticos, somam somente 3,6% (VCA) e 16,4% (BA).

Os dados evidenciam que os jovens baianos e conquistenses estão atentos ao clima de tensão política que se estabeleceu no Brasil e que se manifesta no discurso público, especialmente entre os que defendem e os que são contra o atual governo federal. Demonstram com isso que estão a par do debate política e que detêm certa cultura política.

Tabela 15: Item 24.8 As tecnologias controlarão a raça humana.

Local	Muito Dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito Provavelmente
VCA	6,1%	16,8%	26,2%	25,6%	25,3%
BAHIA	7,9%	17,3%	29,9%	23,6%	21,3%

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Tratando de tecnologia, os números ficaram equilibrados entre baianos e conquistenses que assinalaram *talvez*, não querendo ou não sabendo se posicionar. 50,9% dos respondentes conquistenses e 44,9% dos baianos acreditam que a tecnologia controlará a vida humana. Diante disso interrogamos: será que esse maior índice se encontrar entre os que acreditam no controle da tecnologia sobre a raça humana está relacionado ao fato de assistirem filmes futuristas que apontam essa possibilidade, ou por perceberem desde já, a rapidez dos avanços tecnológicos e o quanto nossas tarefas e relações já são permeados pela tecnologia, o quanto as formas de acesso à comunicação e ao conhecimento têm se dado cada vez mais por esses meios? Em qual tipo de controle estavam pensando ao responderem esse item?

Tabela 16: Item 24.9 Facilitada por robôs.

Local	Muito Dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito Provavelmente
VCA	6,1%	13,2%	30,3%	26,4%	24,0%
BAHIA	9,4%	13,2%	29,7%	25,0%	22,8%

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

50,4% dos alunos conquistenses e 47,8% dos baianos acreditam que a vida será facilitada por robôs, contra 19,3% e 22,6% conquistenses e baianos respectivamente, que não acreditam nessa expectativa, cabendo a mesma análise feita para o item anterior.

Como hipóteses/inferências para essa questão apontamos o seguinte: **1)** os jovens não se veem como construtores de outras possibilidades de futuro; **2)** estão presos ao tempo presente (presentismo), não conseguindo desenvolver a realização da empatia com o passado, nem buscar nele as experiências visando atender às carências de orientação e, com isso, perspectivam um futuro coletivo sempre sombrio, com poucas perspectivas de mudança e um futuro imita o presente; **3)** No ensino de história, ainda parece não ser potente a discussão abordado e evidenciando os conceitos epistemológicos *mudanças e permanências*.

3. O que nos dizem os dados: percepção sobre o futuro individual

De acordo com os dados colhidos na **questão 25** com a pergunta “Como você acha que será a sua vida daqui a 40 anos?” encontram-se, entre outros, dois subitens que confrontados podem embasar uma análise acerca da expectativa sobre participação política. Quando questionados sobre a possibilidade de liberdade política e individual os jovens, em VCA, apresentaram uma expectativa majoritariamente positiva (*provavelmente / muito provavelmente*) com 59,8% acreditando que poderão exercê-la. Em oposição ao pequeno número de 8,7% que pensam o contrário (*difícilmente e muito dificilmente*) e acreditam na possibilidade de haver limitações significativas para o exercício das liberdades política e individual.

Os dados coletados quando inquiridos se terão liberdade política e individual nos próximos 40 anos disseram em sua maioria (52,8%) – quando somados os subitens *provavelmente e muito provavelmente* – acreditar nessa possibilidade, dado consoante com o de Vitória da Conquista que tem (59,8%) nas mesmas condições.

Quanto a efetiva participação na vida política, os números revelam uma tênue tendência oposta entre Bahia e Vitória da Conquista. Nos dados gerais da Bahia apenas um terço dos que responderam à pesquisa, aproximadamente (29,8%), acreditam na sua participação política no futuro – somados os subitens *provavelmente e muito provavelmente* – já os que não se projetam na vida política foram maioria (40,7%), quando somados *difícilmente e muito dificilmente*. Dessa forma, os dados de Vitória da Conquista para o subitem 25.6 (participarei na vida política), mostram uma tendência divergente, mesmo que pequena. Isso foi verificado quando identificamos que a maioria (39,3%), somados *provavelmente e muito provavelmente*, se projetam com participação política contra 33,0%, somados *difícilmente e muito dificilmente*, que não se projetam com participação política. Mesmo sendo modesta, a diferença entre os dados mostram expectativas opostas, a respeito da efetiva participação política nos próximos quarenta anos, entre os respondentes de Vitória da Conquista e da Bahia.

Tabela 17: Item 25.5 Terei liberdade política e individual.

Local	Muito Dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito Provavelmente
VCA	3,6%	5,2%	31,4%	36,1%	23,8%
BAHIA	4,8%	8,6%	33,7%	30,8%	22,0%

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Acreditamos que o maior percentual que confia na manutenção das liberdades políticas e individuais pode estar relacionado à visão de um presente democrático e a crença da sua manutenção no futuro, não identificando nenhuma ameaça ao rompimento da ordem democrática

na atual política ou em tempos futuros. Outra hipótese é eles terem em mente que governos ditatoriais ficaram no passado, e que essa situação já está superada, não acreditando, portanto, em restrição das liberdades política e individuais nos próximos 40 anos.

Tabela 18: Item 25.6 Participarei da vida política.

Local	Muito Dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito Provavelmente
VCA	15%	18%	27,6%	22,1%	17,2%
BAHIA	20,5%	20,3%	29,4%	18,3%	11,5%

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

No entanto, no subitem seguinte, os respondentes não demonstram a mesma confiança, havendo até certo equilíbrio nas respostas. Assim, quando questionados sobre suas efetivas participações individuais na vida política futura, 33,0% afirmaram que *dificilmente* e *muito dificilmente* participarão da vida política e quadro preocupante quando somado à opção *talvez*, cujo percentual foi expressivo, 27,6% totalizando 60,6% de respostas. Com isso, percebe-se o distanciamento que esses jovens provavelmente terão da vida política futura. Desse modo, um número ainda relevante (39,3%), mas destoante do item anterior – que indagava sobre as possibilidades de liberdade política e individual – respondeu que provavelmente ou muito provavelmente estariam envolvidos de algum modo com a vida política futura.

No segundo item analisado na questão 25.6 levantamos uma hipótese para buscar a compreensão do motivo de mais da metade dos respondentes terem ficado em dúvida e/ou mesmo não acreditarem na sua efetiva participação política – mesmo acreditando, como visto anteriormente, que terão liberdade para isso. Acreditamos que esse dado pode ser reflexo de duas questões: **1)** as notícias e acontecimentos políticos, principalmente da última década frustram as expectativas políticas desses jovens de modo que eles tenham perdido a confiança na ação política – seja ela partidária ou não – como um caminho de transformação e justiça social. Em decorrência dessa primeira questão, podemos também conjecturar: **2)** os jovens têm buscado, cada vez mais, possibilidades individuais se afastando de ações coletivas, como as ações políticas, por exemplo?

As hipóteses aqui levantadas são as seguintes: **1)** há um vácuo entre possibilidade e vontade de envolvimento com a política? **2)** os jovens não enxergam na política campos de atuação com possibilidades de mudanças das realidades?; **3)** o que esses jovens entendem por política é apenas a atividade partidária?

Considerações finais

A análise dos dados permitiu inferir acerca do exercício de relação temporal e das ideias políticas dos jovens alunos conquistenses participantes da pesquisa que, mesmo quando estabelecem relação temporal, em grande parte apresentam pensamento histórico fragmentado com disrupção temporal, demonstrando dificuldade em lidar com os conceitos epistemológicos *mudança* e *permanência*, indicando um letramento histórico deficitário para o percurso escolar já percorrido.

Quanto aos aspectos políticos os jovens respondentes demonstraram certo conhecimento a respeito do passado, a maioria acredita que o país viveu limitações ao exercício da democracia,

o que para nós é resultado de um conhecimento adquirido sobre o regime de exceção enfrentado entre 1964 e 1985. Quando questionados sobre o futuro, a maioria acredita que haverá liberdade política. Contudo, essa mesma maioria não acredita ou tem dúvida se exercerá, de modo efetivo, seu direito à participação política, nos levando a supor que há um desalento político provocado quem sabe, pelos recentes escândalos de corrupção, além de crermos também que para esses jovens a política está necessariamente ligada à atividade partidária.

Pensando na importância da educação histórica, defendemos que a formação histórica é um processo contínuo, desenvolvida – entre outros espaços e meios – pela aprendizagem histórica escolar, articulando as ideias desses jovens e o conhecimento histórico. Assim, a educação histórica deve estar pautada em fontes e evidências históricas que possibilitem ao aluno uma compreensão aprofundada da realidade e o entendimento da sociedade e de si mesmo, pois, a depender de como concebe o passado e suas reverberações no presente, seu modo de agir e perspectivar o futuro se modifica substancialmente.



A CULTURA POLÍTICA DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE EUNÁPOLIS: PERCEPÇÕES EM PROVISORIEDADE

Alem, Nathália Helena¹; Mendes, Sandra Regina²

¹Instituto Federal de Educação (Campus Eunápolis); ²Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/ Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB)

Este trabalho resulta das ações desenvolvidas pelo “Projeto Residente: observatório das relações entre os jovens, a História e política na América Latina”, no município de Eunápolis/Bahia. Atendendo a metodologia proposta, foram aplicados questionários em diferentes escolas públicas e particulares da cidade, gerando um banco com dados quantitativos. Seguiu-se para análise estatística descritiva e inferencial das questões que pudessem oferecer um panorama da cultura política dos jovens eunapolitanos participantes da pesquisa, tendo como recorte específico a ditadura militar, período recente da história brasileira. Interessa discutir as relações entre a cultura política e a cultura histórica constituídas por esses estudantes em ambientes escolares e não-escolares, atravessadas por memórias sociais e individuais, que circulam, interagem e influenciam a consciência e aprendizagem histórica dos sujeitos. A relevância do estudo se fundamenta em problematizar o sentido da ciência histórica e o seu lugar de orientação temporal dos jovens estudantes do ensino médio em um contexto marcado por projetos ideológicos negacionistas das ciências, como a pesquisas histórica e suas fontes. O aporte teórico estabelece interlocução com os debates e pesquisas nacionais e internacionais no campo da Didática da História.

1. De onde partimos e aonde nos assentamos

A Secretaria de Educação do Estado da Bahia para fins administrativos, definiu 27 Núcleos Territoriais de Educação (NTE), através do Decreto nº 17.377, de 01 de fevereiro de 2017. O NTE 27 abrange os municípios de Belmonte, Eunápolis, Guaratinga, Itabela, Itagimirim, Itapebi, Porto Seguro e Santa Cruz de Cabrália. Os questionários foram aplicados, especificamente na cidade de Eunápolis, no extremo sul da Bahia. Com 114.396.000 habitantes, constitui-se como um pólo econômico e educacional no território de identidade a que pertence. Sua rede escolar de ensino médio é composta por 03 escolas privadas, 01 federal, 05 escolas estaduais. Portanto, seguindo a tendência brasileira, o maior número de alunos matriculados no ensino médio do município está na rede estadual. O universo da pesquisa se refere a um total de 190 questionários, com amostras contemplando todas as unidades escolares estaduais do município e apenas uma escola particular, nos turnos matutino e vespertino, em turmas de 1º e 2º anos.

Tabela 1: Idade e número total de questionários aplicados.

	Frequênci a	Porcentag em	Porcentage m válida	Porcentagem acumulativa
Válido	menos de 15 anos	3	1.6	1.6
	15 anos	22	11.6	13.2
	16 anos	110	57.9	71.1

17 anos	42	22.1	22.1	93.2
18 anos ou mais	13	6.8	6.8	100.0
Total	190	100.0	100.0	

Enquanto docentes com atuação na formação de professores com experiências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), docência na Educação Básica e Superior e inserção em campos de estágio curricular supervisionado, foi possível acompanhar do “chão da escola” os desdobramentos da polarização política brasileira, delineada desde 2016, com o golpe jurídico-parlamentar-midiático iniciado pelo *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, atingindo seu auge durante a campanha presidencial de 2018.

A ascensão ao poder dos grupos norteados por pautas que se aproximam de ideais conservadores de cunho profascistas ampliaram os ataques à educação e, mais frontalmente, aos professores por meio do Movimento Escola Sem Partido (ESP), que pressionava a sua rede de apoiadores eleitos, dentre os quais o próprio presidente, Jair Messias Bolsonaro, para aprovação de leis que possibilitasse uma vigilância da prática dos professores. Pena (2016) chama atenção para o foco da ESP no artigo 206 da Constituição Nacional de 1988, onde se lê “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. O movimento pressionava para alterar para “liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência”. Objetivou-se a criminalização do exercício do docente que mobilizasse debates críticos em salas de aulas.

Como as escolas não são apartadas das realidades sócio-políticas, materializou-se nas narrativas discentes os confrontos ideológicos vivenciados no cotidiano social, ampliado pelas redes sociais, substrato para a propagação de *Fake News*. Os canais de conteúdos em diferentes suportes, linguagens, formatos e plataformas como *Youtube, Podcast, Streaming*, dentre outros também viabilizam a circulação de todos os tipos de informações, sem compromisso com a ciência. Essas narrativas passaram a contrapor o conhecimento produzido cientificamente em diversos campos de saberes.

No que tange a História, a produtora Brasil Paralelo tem investido na construção de documentários que denominam “a verdadeira história”. Foram lançadas as trilogias “Pátria Educadora” e a “Última Cruzada”, com sete episódios, com uma extensão denominada “1964: entre armas e livros”. Em entrevista ao Jornal Gazeta do Povo, cedida ao jornalista Leonardo Desideri, em 18 de setembro de 2020, Henrique Viana, diretor-executivo e um dos fundadores da empresa, disse que o número de membros de sua plataforma *online* nos últimos meses entre dezembro de 2019 e setembro de 2020, saltou de 15 mil para 112,1 mil assinantes, sendo sua meta chegar a 1 milhão de membros até dezembro de 2022. Um dos vídeos mais populares é “1964: entre livros e armas”, ao ser questionado a razão das pessoas se interessarem tanto por esse conteúdo Henrique Viana responde:

Por décadas consecutivas, este período histórico foi tratado quase que exclusivamente sob viés ideológico. Isso se deu por parte de diversos setores da sociedade: políticos, jornalistas, acadêmicos e professores em geral. Quando um tema importante é ensinado de forma ideológica, num primeiro momento obtêm-se (*sic*) resultados alinhados à ideologia, mas, num momento seguinte, as pessoas começam a se questionar e surge uma demanda pela verdade. A realidade objetiva é sempre mais completa e com mais nuances do que a narrativa ideológica. A ideologia é um recorte que tem uma intenção. Nesse caso específico, a coisa ainda se agrava pois o tema foi abusivamente usado como uma espécie de mito fundador de grupos políticos revolucionários do país.

Nós somos contra a ideologização na atividade de produção de conteúdo. Quando você acredita que a verdade existe e se propõe a investigá-la, qualquer ideologia, por mais bonita e atraente que seja, em algum momento acaba se desmontando, provando-se limitada – algo sempre fica de fora, algo não bate [...]. Esse filme é possivelmente o documentário histórico brasileiro mais assistido do *YouTube*. (DESIDERI, 2020)

Ao atribuir à produção historiográfica um “viés ideológico” o produtor demonstra desconhecer a superação do paradigma positivista que almejava neutralidade nas ciências humanas, ao mesmo tempo que revela, o caráter ideológico do projeto Brasil Paralelo. Chauí (2004) esclarece que ideologia é um “fato” social por ser constituído pelas relações sociais, é a produção das ideias pela sociedade. Portanto, existem diversas ideologias, que os marxistas articulam à categoria classe social.

Nesse sentido, o que está posto é uma batalha de narrativas com fins de dominar e controlar a transmissão da memória social. Infelizmente, os historiadores subestimaram, por não terem validade e sustentação científica, o alcance e o impacto dessas narrativas para o ensino e a aprendizagem de história, principalmente entre os jovens do ensino médio. Dessa forma, elas se ampliaram e tomaram os espaços da ciência histórica e da história escolar por variadas razões, dentre as quais a linguagem midiática de fácil acesso para os estudantes.

Contudo, esse negacionismo histórico não se inicia com o Brasil Paralelo, na verdade ele segue o caminho aberto pela publicação da coleção denominada “Guia Politicamente Incorreto”, de Leandro Narloch, que figurou na lista dos mais vendidos, transformando-se em série para o canal *History Channel*. Sobre o período ditatorial brasileira, reproduz um discurso que minimiza a violência da ditadura:

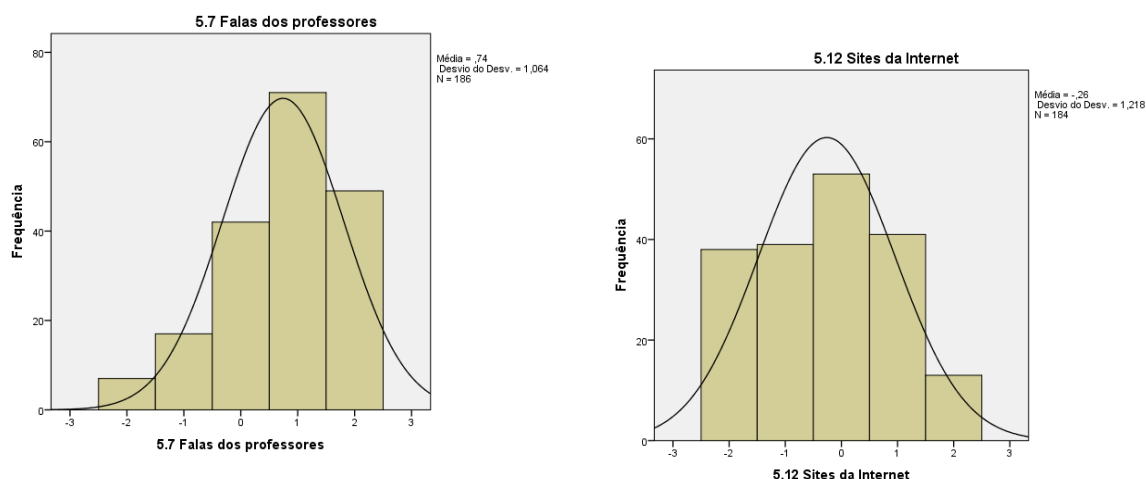
O regime só endureceu de verdade em dezembro de 1968, com o Ato Institucional número 5. O Congresso Nacional foi fechado, o Executivo pôde governar arbitrariamente por meio de decretos-lei e o *habeas corpus* deixou de existir. O governo poderia prender e manter pessoas na cadeia sem explicar por quê. Para justificar essa radicalização, os militares usaram um argumento fácil: era preciso manter a ordem. Durante a reunião de 13 de dezembro de 1968, em que os ministros aprovaram o AI-5, a palavra ‘ordem’, no sentido de tranquilidade pública, é citada 23 vezes nos discursos. (NARLOCH, 2012, p. 206).

Diversos historiadores como Fico (2017) e Mello (2014), apresentando um amplo acervo documental, já publicaram diversas pesquisas que refutam essa narrativa rasa e sem respaldo das fontes. Infelizmente, estas têm tido aderência na memória social, visto às recorrentes manifestações de apoio ao retorno ao período militar por parte da população, dentre os quais figuram muitos jovens.

Amplamente consumidas e divulgadas essas produções passaram a se colocar como os detentores do “conhecimento verdadeiro” acerca da História. Dessa maneira, *youtubers*, jornalistas, advogados, políticos, comentaristas, influenciadores digitais, evangélicos ligados a igrejas neopentecostais, transformara-se em “historiadores”, autoproclamando-se imbuídos contra o projeto de alienação e doutrinação que os professores de História “comunistas e petistas” vinham impondo às crianças e aos jovens nas escolas e universidades.

Nesse cenário, pesquisas sem fundamentos teóricos e bases documentais, majoritariamente opiniões pessoais, passaram a ser vinculadas como “História”. É possível observar a abrangência do consumo desse tipo de conteúdo pelos jovens ao analisarmos os dois

gráficos referentes a questão número 5 do questionário “quais as formas em que a História aparece que você mais confia”. Importante observar que, apesar de prevalecer a confiança na fala do professor, os *sites* também possuem um expressivo nível de confiabilidade entre os estudantes. Destarte, pretende-se desdobrar reflexões que problematizem o impacto na formação da consciência histórica dessa geração e os desafios que estão postos à História ensinada e seus professores.



2. A cultura histórica e cultura política: diálogos sobre as visões da ditadura/civil militar brasileira?

No Ensino de História vem ganhando espaço os trabalhos que se orientam pela perspectiva da investigação em Educação Histórica (SCHIMIDT, 2010, CAINELLI, 2010), campo fortemente influenciado pelas pesquisas de Rüsen (2010). Estas pesquisas colocam o ensino, como campo investigativo pertinente aos historiadores e em diálogo com a teoria da história, situa e ressalta a função e importância da História na vida prática das pessoas, bem como aponta sua contribuição para o desenvolvimento social. Segundo Barca,

neste campo, o olhar dos investigadores tende a privilegiar as concepções dos agentes diretos de aprendizagem e do ensino, deixando em segundo plano os documentos mais ou menos prescritivos com que os agentes principais trabalham em situação de sala de aula: alunos, professores, manuais e currículo (BARCA, 2011, p. 25).

As discussões suscitadas por esses trabalhos priorizam o entendimento acerca da formação que a disciplina História promove e/ou é capaz de promover, ultrapassando marcos estereotipados de formação de cidadão do tipo “a” ou “b”. Media o desenvolvimento das capacidades de leitura de mundo, ou seja, mais do que aprender conteúdos substantivos, desenvolve habilidades para vida prática nos homens, para que assim possam se guiar e construir suas histórias. Isto implica no desenvolvimento de capacidades de leitura e trabalho com fontes históricas diversas, construção e validação de hipóteses, construção de conceitos de identidade e alteridade, bem como a construção de narrativas cientificamente orientadas.

A compreensão do ensino da disciplina busca os elementos constitutivos da própria ciência de referência. Apesar de não termos, segundo Rüsen, teorias pedagógicas que expliquem e orientem as especificidades do ensino de História, essas podem ser utilizadas, desde que tenham

“a consciência histórica como seu objeto mais importante” (RÜSEN, 2010, p. 42). Para entender e promover o ensino da história não é possível se afastar dos “processos mentais ou atividades da consciência sobre os quais afinal se funda a referência do aprendizado histórico à história” (RÜSEN, 2010, p. 42). O desenvolvimento da consciência histórica implica aquisição e ampliação de uma série de capacidades cognitivas adquiridas através de uma aprendizagem histórica que não se resume a memorização de conteúdos substantivos.

Rüsen afirma que

a aprendizagem histórica implica mais que um simples adquirir de conhecimento do passado e da expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências adquiridas progressivamente, emerge como um processo de mudanças nas formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada, passando formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos (RÜSEN, 2010, p. 75).

O conceito de consciência histórica de Rüsen (2010) a situa no modo como as interpretações do passado produzem orientações no presente e projeções de futuro. Nesse sentido, o movimento da consciência histórica está ligado ao movimento da cultura histórica, que por sua vez se desdobra também na cultura política, visto que essa se forja a partir do processo de cognição obtido através da leitura e interpretação dos fenômenos situados no tempo.

Segundo Barca a proposta de pesquisa orientada pela perspectiva da Educação Histórica é antes de tudo, “uma proposta de dar poder (*empowerment*) às pessoas, ao criar gente livre, com ideias próprias e atentas ao que se passa a sua volta a sua volta em vez de simples “cidadãos-robôs”” (BARCA, 2011, p. 40). E, apesar da Educação Histórica não se produzir apenas nos ambientes escolares, para Martins é preciso “reconhecer que o ambiente escolar tem um peso grande nesse processo de aprendizado.” (MARTINS, 2010, p.8).

Dentre os diversos temas tratados pelas pesquisas brasileiras sobre ensino de História, que se orientam pelo aporte teórico construído por Rüsen, o período ditatorial brasileiro tem merecido destaque. A temática é tradicionalmente posicionada nos currículos escolares, para ser trabalhada, na última unidade, do último ano do ensino médio, geralmente pouco aprofundada e discutida, muitas vezes ausente do currículo do jovem. Assim, torna-se terreno profícuo para a “batalha de narrativas”, com distorções e mesmo desconhecimento. Por isso o interesse em desenvolver pesquisas sobre o período recente da História brasileira, de forma a adensar as perspectivas e abordagens que tem se dado a essa temática. Interessa ainda analisar, de forma comparativa, o cenário brasileiro e da América Latina, a cultura histórica que vem sendo constituída entre os nossos alunos dos anos finais de escolarização básica, (CERRI, 2018).

Colocadas tais questões, há neste trabalho a perspectiva de discutir a cultura histórica e a cultura política dos jovens do ensino médio de Eunápolis, situados nos contextos demarcados e “consumidores” de mídias sociais, tomando como referência as questões que abrangem a Ditadura Civil-Militar brasileira.

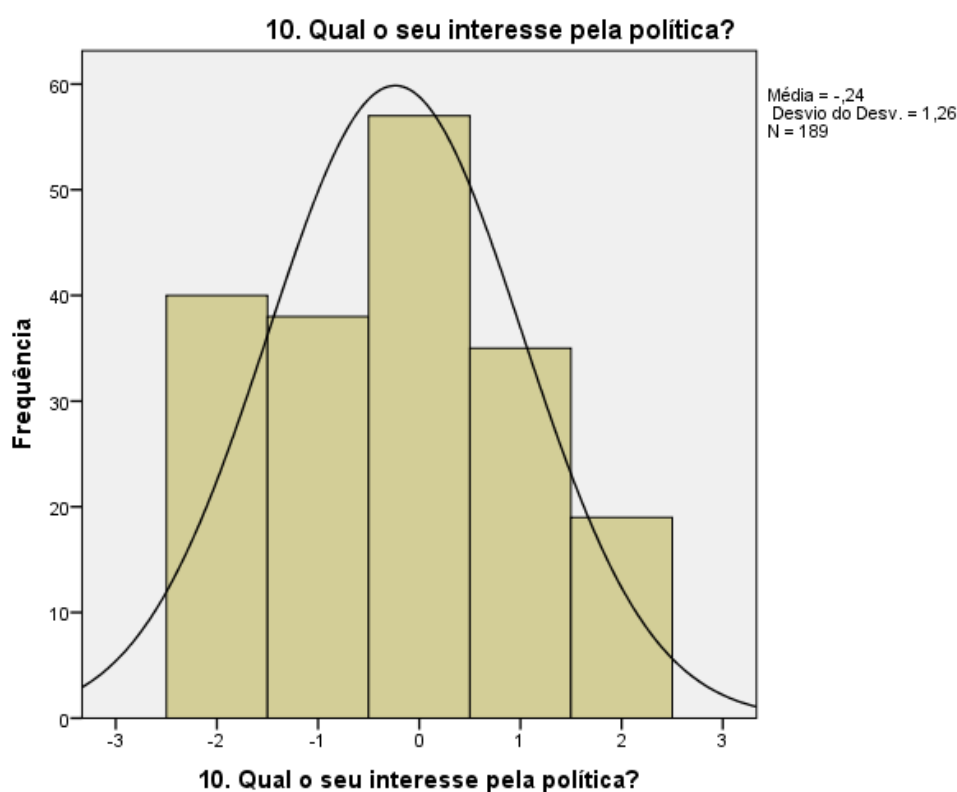
Levantadas as problemáticas que ocupam o nosso campo de inquietações, apresentamos, os resultados obtidos, com o aprofundamento das análises ainda em provisoriedade, mas que já possibilita identificar elementos relevantes acerca dos jovens de Eunápolis, a cultura histórica e política. Passa-se a apresentá-los.

Iniciamos por identificar “o interesse dos jovens pela política”. As respostas apontam para um interesse quando se faz a soma das opções “médio”, “grande” e “muito grande”, um total de 111, entretanto, quando se olha separadamente se encontrará o número que não possui nenhum interesse (40) maior do que os que possuem grande (35) e muito grande (19). É uma

leitura bastante preocupante, pois percebe-se nitidamente no histograma, a indiferença em relação a questão.

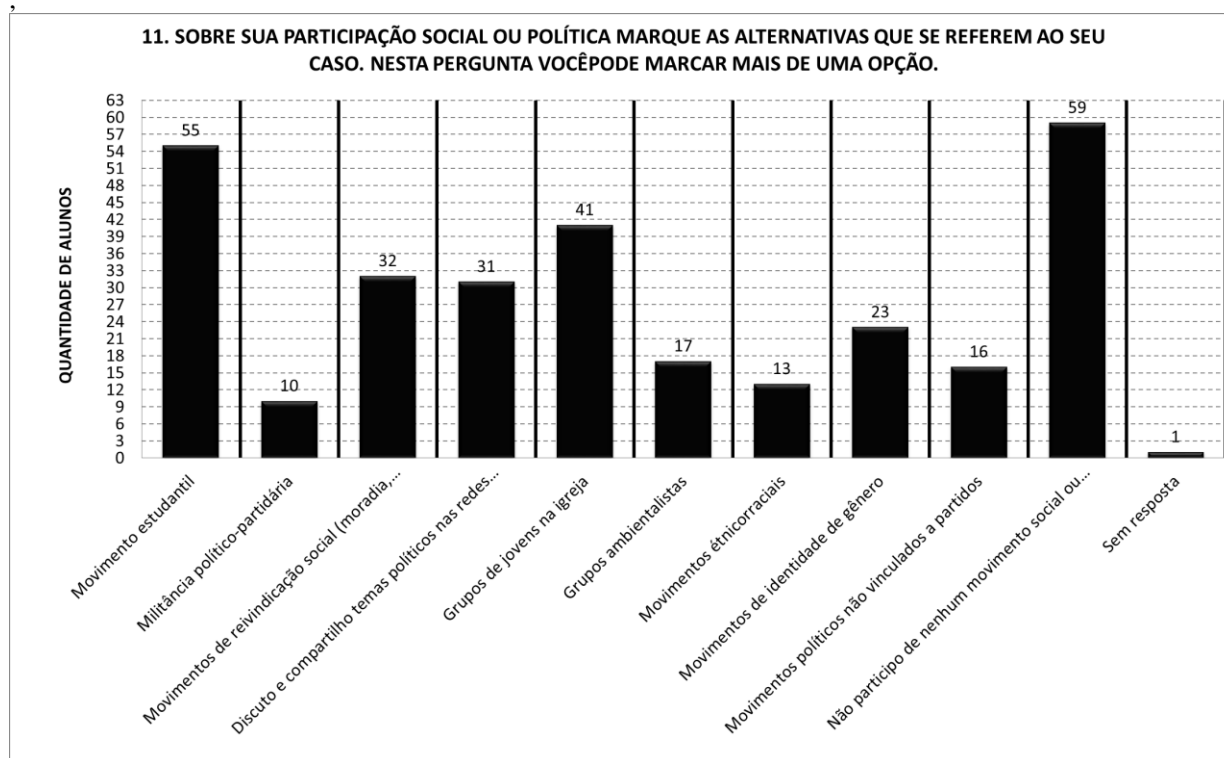
Tabela 2: Questão 10. Qual o seu interesse pela política?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nenhum	40	21.1	21.2
	Pequeno	38	20.0	41.3
	Médio	57	30.0	71.4
	Grande	35	18.4	89.9
	muito grande	19	10.0	100.0
	Total	189	99.5	100.0
Ausente	n. resp.	1	.5	
Total	190	100.0		



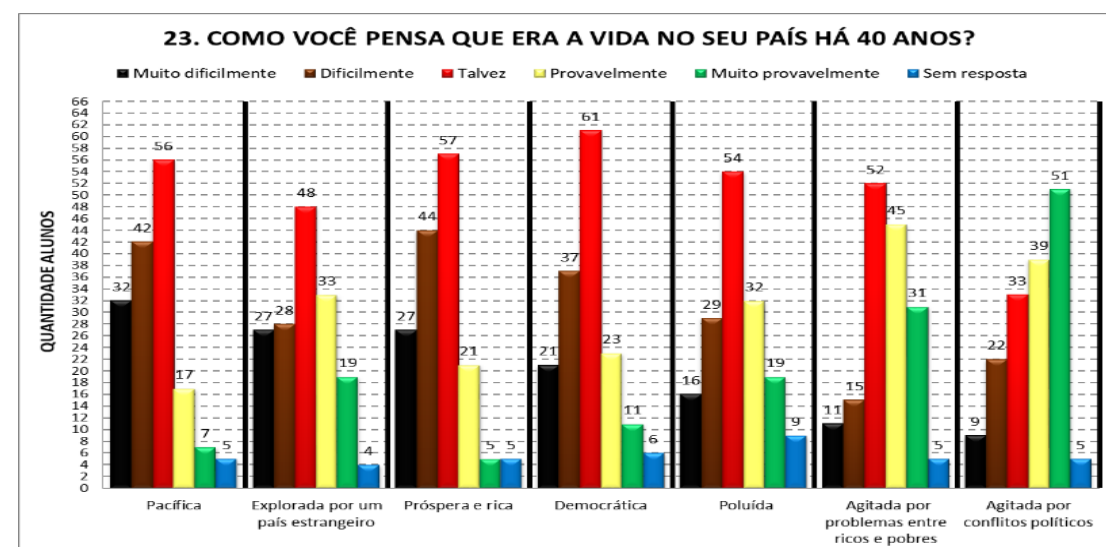
Ainda com a perspectiva de compreender o papel dos jovens nas questões sócio-políticas foi destacada a questão 11, novamente aparecem equiparados extremos: 55 responderam que participam de movimento estudantil e 59 não possui nenhum envolvimento político.

Provisoriamente é possível conjecturar um envolvimento tímido dos jovens eunapolitanos em relação às questões sociais e políticas. É preciso reafirmar que os dados estão ainda na fase de mapeamento e diagnóstico quantitativo, sendo ainda necessário avançar nas análises qualitativas.



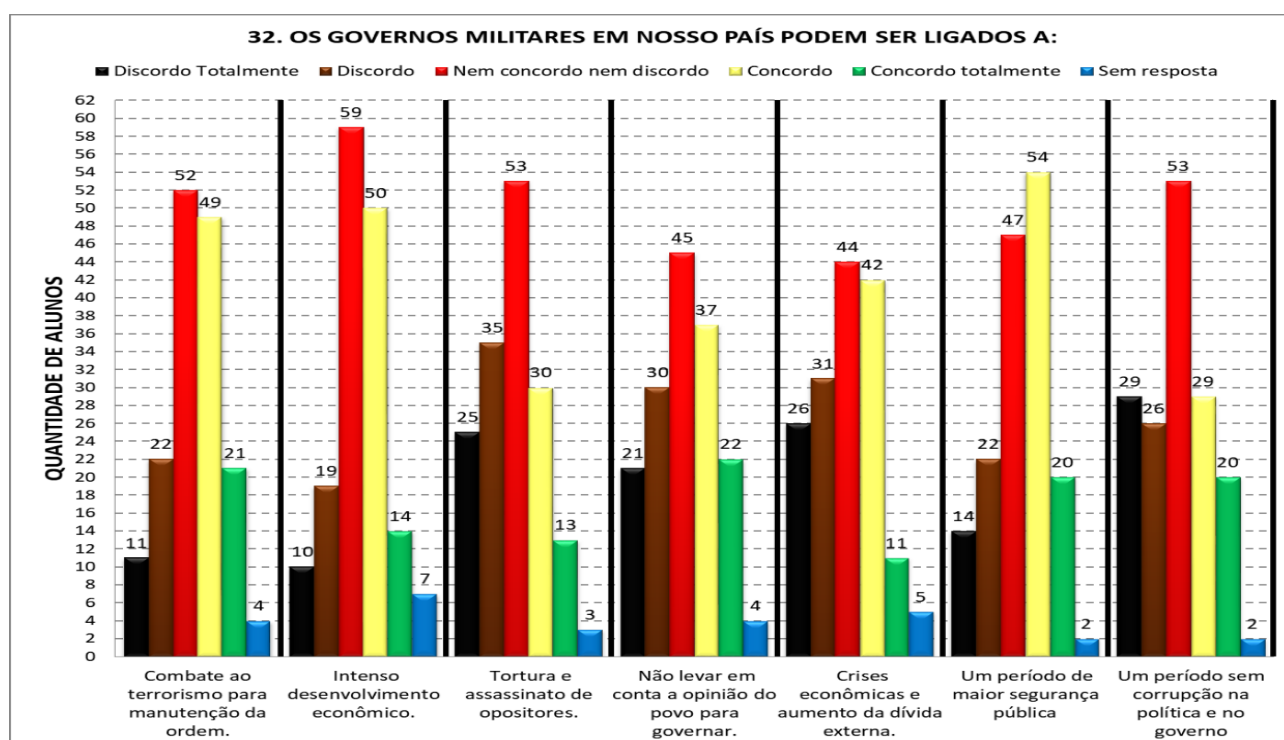
Evidenciam-se nas questões avaliadas a construção de uma perspectiva imprecisa acerca da História do nosso país nos últimos 40 anos (Questão 23). A incerteza acerca de temas e questões pacificadas, e historiograficamente consensuais, são expressas na maioria das respostas como o “**Talvez**”. Assim, **talvez** fôssemos pacíficos, explorados por estrangeiros, prósperos e ricos, democráticos, poluídos, agitados por problemas entre ricos e pobres, de certo mesmo é que possuíamos conflitos políticos.

Para além de demonstrar um descompasso com a produção historiográfica acadêmica e escolar, ainda coloca a questão da insegurança frente a esse saber, que terá consequências na construção de suas opiniões e orientações de futuro. A dúvida é a tônica, a formulação de uma posição frente ao futuro será marcada por essa questão, como veremos e talvez tenha relação profunda com a relação que estes alunos estabelecem com o conhecimento histórico e com o passado de seu país.



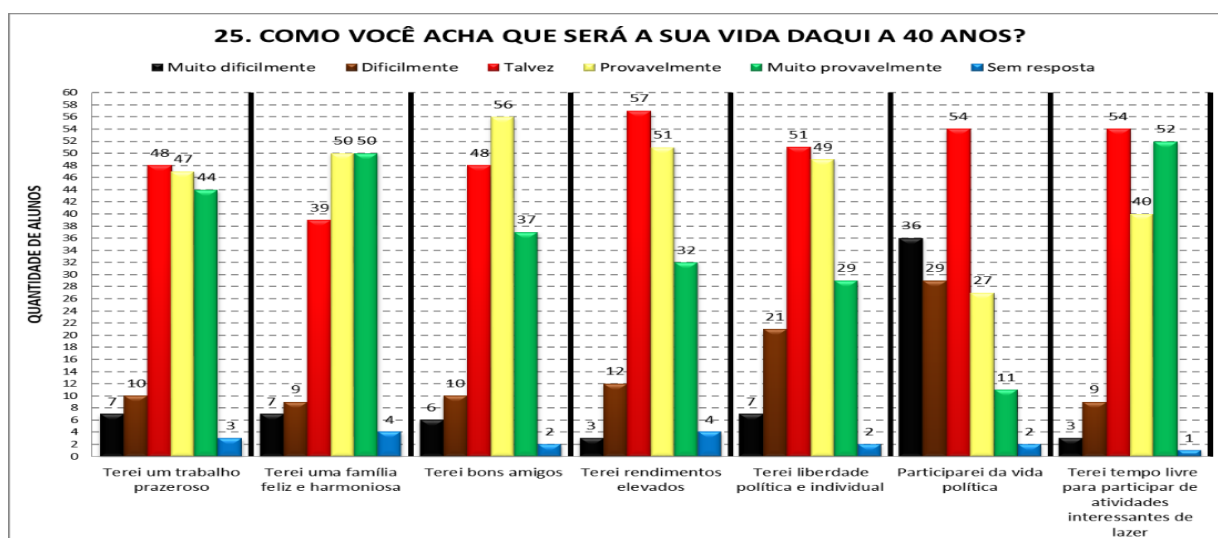
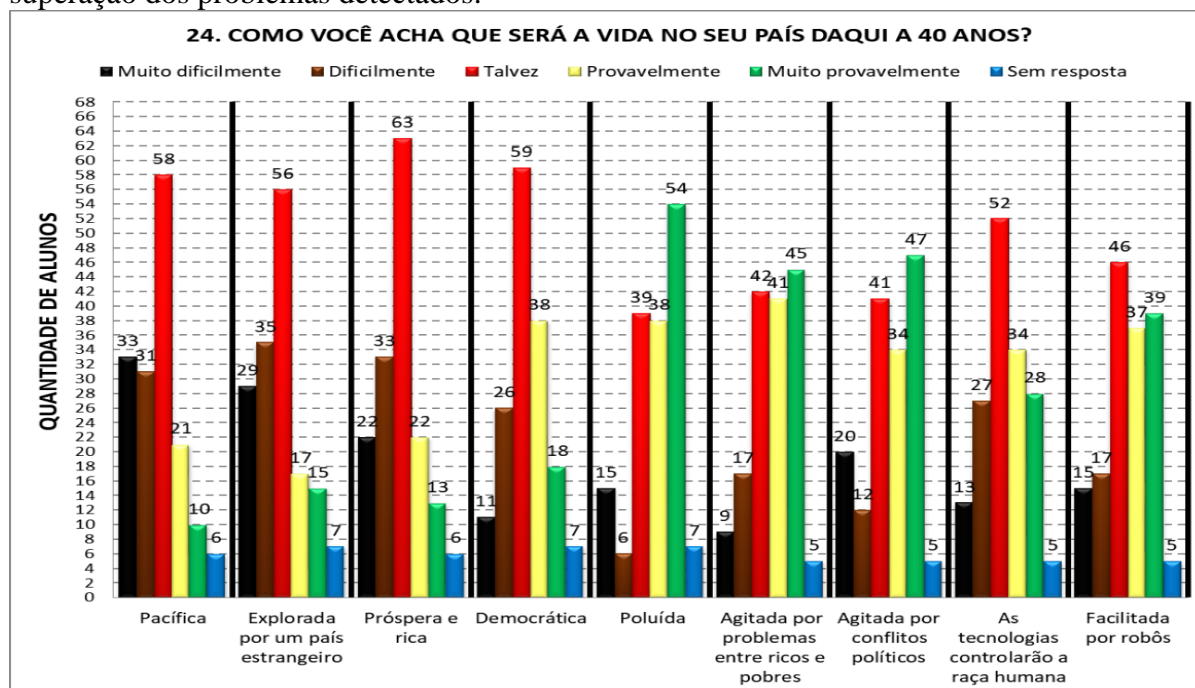
No caso dos conhecimentos específicos sobre os governos militares (Questão 32) a posição dos estudantes se altera, mas a imprecisão e indecisão permeiam ainda as respostas. No geral, a visão do período não se coaduna com o que vem sendo desvelado pela historiografia brasileira. Uma perspectiva positiva e imprecisa deste período se constrói com as respostas apresentadas, o que nos remete a buscar compreender onde e como estes alunos vem construindo sua consciência histórica.

A noção de que tivemos, por exemplo, um país livre de corrupção neste período está presente em 49 das respostas, para 53 talvez, e apenas para 55 dos respondentes é, em alguma medida, uma inverdade. Ao analisar o gráfico 32 teremos muitas questões postas para qual ensino de História possuímos e qual a consciência histórica vem sendo construída nas escolas eunapolitanas.



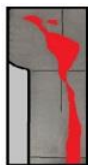
A construção de perspectivas e orientação de futuro que percebemos nas respostas fornecidas apresentam cenários diferentes quando se trata do futuro individual e do coletivo. Enquanto o futuro do país é retratado com tintas de incerteza e um certo pessimismo, a exceção dos progressos tecnológicos, as perspectivas no plano individual, apesar das incertezas sempre presentes, ganham contornos mais otimistas. Inclusive, a fica evidente, que a participação na vida política, pública, não se coloca no horizonte de possibilidades.

O avanço de nossas análise pretendem detectar a real potência do ensino de História escolar na construção da consciência histórica desses alunos, ajudar a compreender melhor esse processo no interior das instituições e contribuir para pensar estratégias que possam auxiliar na superação dos problemas detectados.



Referências bibliográficas

- BARRA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). Educação histórica: Teoria e Pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- CERRI, Luís Fernando. *Os Jovens e a História: Brasil e América do sul*. Ponta Grossa: UEPG, 2018.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2004 Disponível em: <http://sabotagem.cjb.net>. Acesso em: 04/02/2021.
- DESIDERI, Leonardo. *Brasil Paralelo quer um milhão de membros até 2022 e mira no ramo do entretenimento*. [Entrevista de Henrique Viana]. Gazeta do povo, 18 de setembro de 2020. <https://www.gazetadopovo.com.br> Acesso em: 22 de novembro de 2020.
- FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05 - 74. jan./abr. 2017.
- MARTINS, Estevão de Rezende. *Historicidade e consciência histórica*. In: SCHMIDT, Auxiliadora; BARCA, Isabel; Martins, Estevão de Rezende, 2010 (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010
- MELO, Demian Bezerra de. O golpe de 1964 e meio século de controvérsias: o estado atual da questão. In: MELO, Demian Bezerra de (Org.) *A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.
- NARLOCH, Leandro. *Guia politicamente incorreto da história do Brasil*. 2 ed. São Paulo; Editora Leya, 2012.
- PENNA, Fernando. Programa Escola Sem Partido: uma ameaça à educação emancipadora. In: *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. GABRIEL, Carmem Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim. MAUAD Editora: Rio de Janeiro, 2016.
- SCHMIDT, Auxiliadora; BARCA, Isabel; Martins, Estevão de Rezende, 2010 (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010
- RÜSEN, Jörn. *História viva-Teoria da História III: as formas e funções do conhecimento histórico*. Editora UnB, 2010
- VIANA, Henrique. Entrevista concedida a Leonardo Desideri e publicada na Gazeta do Povo. *Brasil paralelo quer 1 milhão de membros até 2020 e mira o ramo de entretenimento*. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/>. Acesso em: 9 de dezembro de 2020.



EMBATES DA MEMÓRIA COM A HISTÓRIA: DITADURA E DEMOCRACIA NA PERSPECTIVA DE JOVENS BAIANOS.

Guerra Filho, Sérgio Armando D.¹; Soares, Valter Guimarães²

¹*Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia;*

²*Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana*

Neste trabalho, analisamos características da consciência histórica e aspectos da cultura política de jovens estudantes baianos, especialmente no tocante à ideia de democracia e posicionamentos em relação aos governos militares do período ditatorial no Brasil (1964-1985). Numa perspectiva mais ampla, a partir da base de dados do Projeto Residente, especulamos sobre as formas de interpretar e dar sentido à realidade pelos jovens, fazendo um recorte dos estudantes da Bahia. Com base nos dados, discutimos os posicionamentos a partir do que consideramos um paradoxo: de um lado, o predomínio de valores individuais, visão negativa da política, pouca propensão para a participação social; de outro, aceno para demandas coletivas e posicionamentos politicamente progressistas em relação a temas controversos relativos à questões identitárias, políticas afirmativas, igualdade e bem-estar social.

Nesse sentido, a representação relativamente positiva da Ditadura Militar contrasta com a declaração de apreço à democracia e a valores democráticos e, em certa medida, progressistas.

1. Os Governos Militares na ótica de jovens baianos

Tal qual a juventude brasileira alcançada pelo Residente, uma quantidade expressiva de jovens estudantes das cidades em que foram aplicados os questionários na Bahia indica adesão – ou, pelo menos, pequena repulsa – a uma memória ou narrativa construída pelos militares e setores da sociedade civil, em especial os meios de comunicação, que se consolidaram no poder por ocasião de golpe de 1964. Quatro décadas após a derrocada dos governos militares e da restauração da democracia no país, ainda persiste com relativa força a memória do Regime Militar como um período de paz social, de segurança pública, com manutenção da ordem e combate ao terrorismo, de crescimento e prosperidade econômica e ausência de corrupção. No campo oposto, talvez por força dos revisionismos e negacionismos que atravessam a cultura histórica do tempo presente, declinam narrativas que associam os governos militares ao autoritarismo, à violência, tortura e assassinatos aos opositores do regime, como também a uma gestão econômica que conduziu o país à bancarrota e elevou ao extremo as desigualdades sociais no Brasil.

A tabela abaixo expressa os números percentuais obtidos a partir da questão 32 do questionário. Nela, pergunta-se: “Os governos militares em nosso país estão ligados a:”, seguindo-se oito assertivas a partir das quais os estudantes poderiam manifestar sua opinião numa escala de cinco opções: “discordo totalmente; discordo; nem concordo nem discordo; concordo e concordo totalmente”. Agrupamos as opções extremas para melhor visualização.

Tabela 1.

Cidade	32.1			32.2			32.3			32.4			32.5			32.6			32.7		
	Combate ao terrorismo para manutenção da ordem			Intenso desenvolvimento econômico			Tortura e assassinato de opositores			Não levar em conta a opinião do povo para governar			Crises econômicas e aumento da dívida externa			Um período de maior segurança pública			Um período sem corrupção na política e no governo		
	D	I	C	D	I	C	D	I	C	D	I	C	D	I	C	D	I	C	D	I	C
Eunápolis	23,1	31,2	45,7	22,4	36,1	41,6	38,6	32,1	29,3	32,6	27,3	40,1	35,3	29,9	34,8	27,1	30,3	42,5	41,5	29,8	28,7
Cachoeira	33,8	29,3	36,9	22,1	36,6	41,2	45,0	35,9	19,1	42,4	29,5	28,0	48,5	34,6	16,9	23,3	34,6	42,1	29,7	29,7	40,6
F de Santana	20,6	33,5	46,0	17,3	36,2	46,5	31,6	29,0	39,4	39,7	24,3	36,0	30,5	35,3	34,2	18,8	24,7	56,5	32,7	23,0	43,2
V.da Conquista	26,6	35,3	38,1	25,7	37,9	36,4	38,1	27,4	34,4	37,6	21,5	41,0	25,4	36,5	38,2	30,7	30,5	38,8	46,1	26,8	27,1
G Mangabeira	36,7	35,4	27,9	23,0	38,8	38,1	30,2	38,5	31,2	32,9	28,1	39,0	36,8	33,3	29,8	27,7	36,3	36,0	29,5	33,7	36,8
Muritiba	32,5	26,4	41,1	22,2	39,5	38,4	40,3	29,9	29,8	38,1	29,5	32,5	40,6	36,4	22,9	21,2	31,9	46,9	30,9	28,6	40,5
BAHIA	28,7	32,4	38,9	22,3	37,7	40,0	36,5	31,6	31,9	36,9	26,1	37,0	34,5	34,7	30,9	25,2	31,2	43,7	35,8	28,4	35,9
BRASIL	28,2	32,1	39,7	22,2	37,9	40,0	35,6	32,0	32,5	35,5	27,6	36,9	30,3	37,3	32,4	23,8	31,3	44,9	34,7	29,1	36,2
BR-BA	27,1	31,8	41,0	21,2	38,1	40,7	34,9	31,7	33,3	34,6	28,8	36,7	26,9	39,3	33,8	22,6	31,1	46,3	34,4	29,7	35,9

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Apesar de imersos em ambiente de escolarização, o/as estudantes indiciam (evidenciam, talvez) a consolidação de uma versão da história construída por grupos sociais, notadamente pelas Forças Armadas, versão retomada recentemente e de forma muito recorrente nos últimos anos, com destaque para o contexto do golpe parlamentar da Presidente Dilma Roussef e como desdobramento a campanha presidencial de 2018. É o que acontece, por exemplo, com a narrativa que associa os governos militares ao combate ao terrorismo e à manutenção da ordem. Com efeito, embora com pequenas diferenças, estas representações habitam as subjetividades das/os jovens, sejam eles habitantes de cidades de maior porte, como é o caso de Feira de Santana (46,0%) e Vitória da Conquista (38,1%), médio porte – Eunápolis (45,6%), sejam de pequeno porte, como acontece com Muritiba (41,3%) e Cachoeira (37,4%). Neste padrão, o único município de pequeno porte que destoava relativamente aos demais é **Governador Mangabeira**, onde um percentual menor, embora significativo, de jovens (27,9%) diz concordar com a assertiva.

Nesta mesma direção, um expressivo número de jovens demonstra discordância relativamente à existência de tortura e assassinatos durante a vigência dos governos militares. Esta negação talvez até se justifique pela associação ao combate ao terrorismo e a suposta busca da paz social. Mas neste item existem variações percentuais entre cidades, seja de discordância seja de concordância (entre 30 e 45%), destacando-se na parte inferior Gov. Mangabeira e Feira de Santana (30,2% e 31,6 de discordância e 31,3 e 39,4% de concordância, respectivamente) e na parte superior Cachoeira e Muritiba (45,0 e 40,3 % de discordância).

Do mesmo modo, tomando-se como referência a economia, a/os jovens fazem uma leitura alinhando-se a uma das narrativas fortes dos governos militares, qual seja, a do desenvolvimento econômico, encarnada no *slogan* do milagre brasileiro, amplamente difundido no período militar. A ideia do Milagre econômico parece pairar sobre e habitar as mentes estudantis da amostra. Aqui, em bloco, os percentuais são todos eles bem expressivos, como pequenas variações para mais (Feira de Santana, 46,49% de concordância) e para menos (Vitória da Conquista, 36,44%). As demais cidades ficam situadas entre 38 e 41%. Ainda no tocante à questão da economia, notam-se algumas dissonâncias com relação à associação dos governos militares com crises

econômicas e o crescimento da dívida externa do Brasil. De forma algo paradoxal, a concordância geral sobre o avanço econômico não se confirma, pois matizada pela visão da existência de crises e aumento do endividamento externo do país. Com efeito, estudantes de duas das cidades amostradas, as de maior porte, Feira de Santana e Vitória da Conquista, aquela com uma diferença percentual de pequena monta em termos de discordância/concordância (30,5% x 34,2%); esta, com uma diferença mais acentuada (25% x 38,2%) destoam desta perspectiva. De qualquer maneira, o/as jovens da maioria das cidades apresentam uma visão relativamente positiva da economia durante os governos militares, mas vale dizer que abundam coerências e rareiam discrepâncias quando fazemos uma leitura cruzada dos itens “econômicos” da questão 32 (32.2 e 32.5), aqui tomados no binômio concordância/discordância: Eunápolis (41,5% x 35,5%), Cachoeira (41,2% x 48,4%), G. Mangabeira (38,1% x 36,8%), Muritiba (38,3% x 40,6).

Aqui, um parêntesis para considerar as respostas tendentes à indiferença. Ainda uma questão controversa ou socialmente viva no âmbito da cultura histórica brasileira, a abordagem acerca da Ditadura Militar, e a disputa de narrativas na conjuntura política em que esta abordagem se inscreve, pode suscitar nos jovens receios quanto ao posicionamento, o que indicaria a alta taxa de neutralidade ou não posicionamento, em média, acima dos 30%. Outra hipótese razoável, que não exclui a primeira, seria a carência de repertório histórico ou lacunas na formação histórica escolar. Este percentual se eleva um pouco mais quando se trata de questões ligadas à economia, reforçando a ideia de desconhecimento do assunto, pois uma questão fria no calor da disputa. Vale acrescentar que bem ou mal abordadas nas escolas, no trato da questão no mais das vezes há acentos no aspecto político em detrimento da dimensão econômica. Fechado o parêntesis.

O posicionamento dos/as jovens em relação à afirmativa de que os militares governaram sem levar em conta a opinião do povo é marcado por certa polarização entre discordância/concordância, ou seja, existem algumas diferenças, mas nada contrastante de forma acentuada; em três das cidades, (Cachoeira, Feira de Santana e Muritiba) os jovens se posicionaram de forma majoritariamente contrária à afirmativa; o inverso se observa em outras três (Eunápolis, Vitória da Conquista e Governador Mangabeira). Aqui aparecem pela primeira vez alguns percentuais abaixo dos 30% no item Nem concordo/Nem discordo, mas cabe observar que esta questão é pode ser bastante afetada pelas as representações do tempo presente, isto é, parece ser um dado da cultura política brasileira a ideia de que os governantes não/ou ouvem pouco os governados. É uma possibilidade, Mas também sugere ou reforça a hipótese de desconhecimento da história por parte dos estudantes.

Das ideias que sustentam a narrativa acerca positividade do regime militar no Brasil, segurança pública e ausência de corrupção nos governos são, fora de dúvida, as mais destacadas. Nota-se uma forte tendência dos jovens em acolher a primeira das ideias. De fato, um percentual significativo do/as jovens demonstram concordância com ela. Do conjunto destaca-se Feira de Santana, com 56,5% de concordância; em sequência, com índices menos acentuados, mas ainda elevados, aparecem Muritiba (46,9%), Eunápolis (42,5%), Cachoeira (42,1%), Vitória da Conquista (38,8%) e Governador Mangabeira (36,0%). Em verdade, com algumas variações, é notável a coerência ou alinhamento entre os posicionamentos quando confrontamos os itens 32.1 (Combate ao terrorismo...), 32.3 (Tortura e assassinatos...) e 32.6 (Maior segurança pública).

Tabela 2.

CIDADES	32.1 (D)	32.3 (D)	32.6 (C)
Eunápolis	45,6	38,6	42,5
Cachoeira	37,4	45,0	42,1

Feira de Santana	46,0	31,6	56,5
Vit. da Conquista	38,1	38,2	38,8
G. Mangabeira	27,9	30,2	36,0
Muritiba	41,1	40,3	46,9

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Nestes e nos outros itens, a cidade de Governador Mangabeira destaca-se das demais, merecendo uma análise à parte e com mais profundidade, pois mesmo quando se alinha à narrativa positivada dos governos militares apresenta índices diferenciados e quase sempre mais baixos em relação às demais.

Todavia, a unanimidade em relação à segurança política (ou às formas autoritárias de controle social) não se repete no que toca à corrupção. Nesta questão tem algumas dissonâncias significativas. De fato, a narrativa de que o tempo dos governos militares foi período sem corrupção foi e continua sendo a ideia-força mais substantiva na disputa pela história/memória dos governos militares. Ainda hoje, é muito presente a defesa da lisura e honestidade das Forças Armadas, um discurso que impregnou a sociedade brasileira como um todo, vez que segundo pesquisas de opinião estas instituições ainda aparecem como as mais confiáveis junto à população, ao contrário das “políticas” (governos, congresso, partidos...). No sentido contrário, os dados indicam que esta confiança não é demonstrada de forma massiva pelo/as estudantes pesquisado/as. De forma surpreendente, pelo perfil conservador da cultura política da cidade, Eunápolis indica 41,5% de discordância e Vitória da Conquista o destacado percentual de 46,1%. Mas, embora a maioria demostre ser favorável à narrativa, parte do/ss jovens das demais cidades apresentam índices de discordância consideráveis (Cachoeira, 29,7%; Feira de Santana – 32,7%; G. Mangabeira – 29,4% e Muritiba – 30,9%), embora sejam mais robustos os percentuais de concordância, respectivamente: 40,6, 44,2, 36,8 e 40,5.

2. Sinais de ambiguidade: o/as jovens e a democracia

Gostemos ou não, visto de forma panorâmica, fica evidenciado a adesão de grande parte da juventude estudantil das cidades baianas pesquisadas a uma dada narrativa do regime ditatorial no Brasil, aquela construída pelos governos militares e às forças sociais a eles associados. Não obstante isso, uma mirada mais detida do quadro indicia que a inclinação ou pouca recusa às teses conservadoras e autoritárias se mostra em suposta contradição com outros dados analisados a partir de outras questões. Aparece, então, um paradoxo, posto que os números indicam um apreço a valores democráticos. Na questão 21.8, por exemplo, jovens da Bahia manifestaram um posicionamento de consideração da importância da democracia, como visto na tabela a seguir:

Tabela 3: Questão 21.8 – Que Importância tem para você o seguinte: Democracia.

	Nenhuma/pouca	Média	Muita/total
Bahia	18,9	22,8	58,3
BR-BA	18,0	27,6	54,4
Brasil	18,4	25,6	56,1
Eunápolis	22,0	23,1	54,8
Cachoeira	26,8	27,5	45,6
F. Santana	15,2	21,7	63,1
V. da Conquista	10,8	18,9	70,7
Gov. Mangabeira	23,7	25,0	51,3
Muritiba	22,0	25,0	53,0

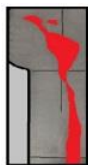
Fonte: dados do Projeto Residente organizados pelos autores, 2019.

Percebe-se que, em conjunto, a Bahia representa uma leve tendência de legar importância à democracia maior do que o conjunto brasileiro. As diferenças, no entanto, não ultrapassam em nenhum caso dois pontos percentuais. Considerando os municípios pesquisados, as duas maiores cidades do interior do Estado indicaram cerca de dois terços de importância muita ou total aos valores democráticos. Mesmo os municípios onde este índice foi menor, o índice de nenhuma ou pouca importância não chegou a 30%. Enquanto que em Vitória da Conquista, esse índice foi de apenas 10,8%, em Cachoeira, ele chegou a 26,8. A cidade também foi a que teve maior índice de “média importância” (27,5%) e a única que ultrapassou esse número para o Brasil (25,6%), apesar de Muritiba e Governador Mangabeira terem se aproximado, ambas com 25%.

Esta e outras visões contrastantes indica a complexidade que envolve investigar o pensamento ou consciência histórica dos jovens, e aponta para a necessidade de um estudo mais aprofundado, considerando outras variáveis/questões, análises comparativas entre cidades tanto por contraste quanto por semelhança, e também em escala menor, considerando meninas e meninos, o tipo de escola, etc, intercaladas pela compreensão das políticas da memória no Brasil, como também do papel jogado pela história e pelo ensino de história na construção de memórias sobre a ditadura e seu potencial para assegurar as conquistas democráticas no presente. É o que projetamos.

Referências bibliográficas

- AQUINO, Maria Alessandra dos Santos Aquino. Conhecimento histórico e decisões políticas de alunos do ensino médio de Vitória da Conquista-Bahia. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós Graduação em Educação. Vitória da Conquista, 2017.
- BAROM, Wilian Carlos Cipriani. *PESQUISAS NA ÁREA DO ENSINO DA HISTÓRIA E OS SOFTWARES DE ANÁLISE ESTATÍSTICA*: limites e possibilidades no diagnóstico do conhecimento histórico escolar em grande escala.
- CERRI, Luis Fernando. Tipos de geração de sentido histórico - um ensaio com dados quantitativos. In: SCHMIDT, Maria Aparecida.; BARCA, Isabel.; URBAN, Ana Cláudia. (Org.). *Passados possíveis: a educação histórica em debate*. 1 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014, v. 1, p. 179-194.



CULTURA HISTÓRICA, JOVENS BRASILEIROS E POSICIONAMENTO POLÍTICO SOBRE A DITADURA

Janz, Rubia C.¹; Cruz, Matheus M.²

¹Doutoranda em História pela UDESC, professora da educação básica na rede particular de Ponta Grossa-PR e na UEPG; ²Mestre em história, professor da educação básica do estado de Santa Catarina.

A escrita desse artigo traz consigo preocupações com um importante tema da história recente do nosso país - a ditadura militar – e com as representações que jovens estudantes brasileiros constroem acerca desse período. Em meio às mais diversas narrativas que disputam a sua versão sobre esse passado, quais são as que mais se destacam e emergem com mais frequência da memória desses jovens quando questionados a respeito? Que dimensões e elementos da cultura histórica são movidos e articulados para justificar e legitimar esses posicionamentos? Para responder a essas questões utilizaremos os dados coletados no Brasil pelo projeto Residente: observatório das relações entre jovens, política e História na América Latina.

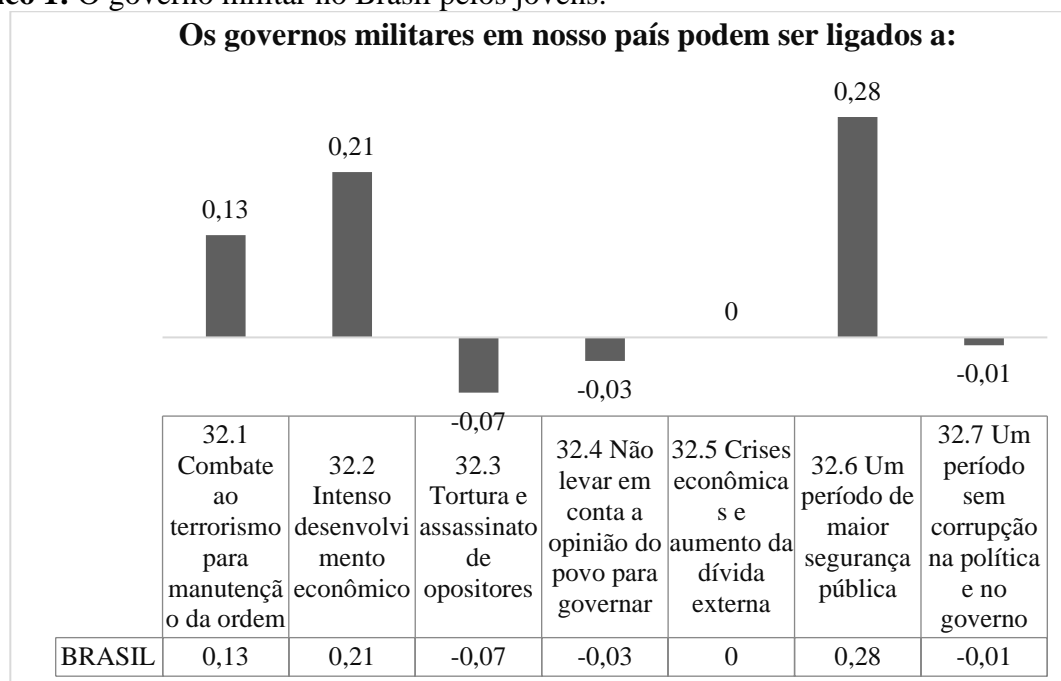
O conceito de cultura histórica é entendido aqui, segundo Rüsen (2015, p. 217), como

o suprassumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana. Ela abrange as práticas culturais de orientação do sofrer e do agir humanos no tempo. A cultura histórica situa os homens nas mudanças temporais nas quais têm de sofrer e agir, mudanças que — por sua vez — são (co)determinadas e efetivadas pelo próprio agir e sofrer humanos. A cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro.

Rüsen (2016, p.167) destaca que a cultura histórica é composta por oito dimensões, sendo que nesse trabalho nos debruçaremos especialmente sobre as dimensões cognitiva, política, moral e de visão de mundo.

1. Dimensão Cognitiva

O gráfico abaixo demonstra o posicionamento dos respondentes diante de afirmações acerca do governo militar no Brasil. Ao observá-lo, é possível perceber, a partir da média das respostas, que, de modo geral, tais jovens tendem a fazer associações positivas a esse momento da nossa História – associando-o a ideias de combate ao terrorismo para a manutenção da ordem, intenso desenvolvimento econômico e de maior segurança pública – enquanto majoritariamente discordam das afirmações negativas, como aquelas que se referem a torturas e assassinatos e ao fato de não se levar em conta a opinião do povo para governar.

Gráfico 1: O governo militar no Brasil pelos jovens.

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

A primeira parte desse artigo trata de discutir sobre a variância desses dados quando são cruzados com a questão 33, a qual solicitava que os estudantes respondessem ao seguinte: *Quando você toma conhecimento de uma informação nova sobre a História, como você avalia se ela é verdade?* e analisá-la sob a égide da dimensão cognitiva. As médias obtidas a partir desse cruzamento podem ser verificadas na tabela abaixo.

Tabela 1: Posicionamento frente a ditadura x relativização do conhecimento histórico: média.

33. Quando você toma conhecimento de uma informação nova sobre a História, como você avalia se ela é verdade?	32.1. Combate ao terrorismo para manutenção da ordem	32.2. Intenso desenvolvimento econômico	32.3. Tortura e assassinato de opositores	32.4. Não levar em conta a opinião do povo para governar	32.5. Crises econômicas e aumento da dívida externa	32.6. Um período de maior segurança pública	32.7. Um período sem corrupção na política e no governo
a) Não é possível saber se é verdade, porque não existe verdade em História	0,14	0,26	-0,05	-0,16	-0,03	0,26	0,09
b) Cada um tem sua verdade, então tudo pode ser verdade para uns e não ser	0,15	0,25	-0,13	-0,07	-0,04	0,37	0,17

verdade para outros.							
c) Verifico se tem base em fontes confiáveis e na opinião dos historiadores e professores de História	0,15	0,18	-0,07	-0,04	0,07	0,27	-0,15

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Antes da análise dos dados, é importante ressaltar uma informação: a maioria dos respondentes indicou que verifica se as informações que recebe tem base em fontes confiáveis e na opinião de historiadores e professores de história (69,7% das respostas válidas), enquanto uma pequena parcela, 6,9%, marcou a opção em que a verdade na História é mais relativizada, na qual se lê que *não é possível saber se é verdade porque não existe verdade em História*.

Sabendo disso, poderíamos, *a priori* imaginar que, pelo menos entre os que mais verificam as informações a que têm acesso, afirmativas que relativizam o governo militar enquanto Estado de exceção encontrariam mais resistência e menor concordância. Todavia, essa hipótese provou-se apenas parcialmente verdadeira. Nas afirmações 32.1 *Combate ao terrorismo para manutenção da ordem*, 32.3 *Tortura e assassinato de opositores* e 32.6 *Um período de maior segurança pública*, não é possível identificar grandes diferenças entre as respostas dos estudantes que relativizam o conhecimento histórico e aqueles que verificam informações em fontes seguras, nem tampouco afirmar que os últimos se aproximam mais do saber historiográfico quanto ao posicionamento que assumem frente a essas afirmativas.

O oposto, no entanto, pode ser percebido nas outras quatro afirmativas. Enquanto quem acredita que não existe verdade em História discorda mais da opção que diz que o governo militar no Brasil pode ser associado a *não levar em conta a opinião do povo para governar*, os que afirmaram que verificam as informações a que têm acesso discordam menos dessa afirmativa, concordam menos que a ditadura *foi um período de intenso desenvolvimento econômico*, concordam mais que a ditadura *foi um período de crises econômicas e aumento da dívida externa* e discordam mais sobre *ser um período sem corrupção na política e no governo*.

A reflexão acerca desses dados coloca em questionamento a dimensão cognitiva da cultura histórica, que se refere à historiografia especializada e que se constrói a partir de fontes, por meio do trabalho do historiador e do método histórico. Ou, seja daquela que trata “do princípio de coerência de conteúdo, que se refere a confiabilidade da experiência histórica e ao alcance das normas que se utilizam para a sua interpretação” (RÜSEN, 1994, p. 20 – tradução nossa). Incluem-se nessa dimensão não só o saber histórico produzido na academia, mas também aquele que é resultado da mediação didática, e aparece nos livros didáticos e nas narrativas dos professores de História, em salas de aula da educação básica.

Nesse sentido, podemos elencar alguns apontamentos em relação ao conhecimento histórico ensinado, importando-se mais aqui com os resultados que se referem aos estudantes do terceiro grupo, posto que estes, são justamente aqueles que provavelmente dão peso maior ao conhecimento histórico obtido em fontes confiáveis como a sala de aula, seus professores e os livros didáticos.

O primeiro ponto é que nem sempre a fala dos professores está alinhada com a historiografia mais recente sobre a ditadura militar ou qualquer outro tema, ou mesmo com aquilo que se coloca nos livros didáticos. Professores formados há muito tempo, por exemplo, que pouco

se dedicam à formação continuada, tendem a reproduzir saberes tal qual aprenderam, favorecendo assim a manutenção de representações já refutadas pela academia. Há também aqueles que, por convicções pessoais, concordam com essas afirmações, negando ou colocando em questão o que está posto na historiografia atualizada, e acabam por disseminá-las durante as suas aulas. Nesse momento tão delicado pelo qual estamos passando, em que pesem o denunciamento da escola como disseminadora de ideologias e de criminalização dos docentes como doutrinadores, é possível que na prática de sala de aula, muitos se sintam mais à vontade para desconstruir questões menos sensíveis, como o milagre econômico, por exemplo, do que para problematizar questões relacionadas à violência perpetrada pelo Estado contra aqueles que se opunham ao governo.

Outro elemento é o livro didático. Embora a maior parte deles seja analisado por programas próprios de avaliação e tendam a apresentar poucos erros do ponto de vista histórico, não raro o recorte utilizado ao abordar determinados temas evidencia certos interesses bem como trazem um olhar que pode, por vezes priorizar os aspectos mais relacionados ao desrespeito aos direitos humanos e ao estado democrático de direito ou, por outro lado, dar ênfase a outros elementos, como a política e a economia.

Cabe ainda mais um adendo: o tempo destinado ao estudo da História recente do país como um todo e em especial à ditadura militar ocupa um espaço minúsculo dentro do currículo da educação básica no Brasil. Como é possível desconstruir e problematizar os mais diversos elementos de senso comum das variadas facetas que estão em pauta quando falamos de ditadura militar e que já estão enraizados na memória coletiva do país, tendo tão pouco tempo para isso?

2. Dimensão Política

A segunda dimensão da cultura histórica sobre a qual gostaríamos de refletir é a política, que se refere ao uso do pensamento histórico dentro de uma lógica de legitimação – ou deslegitimação - do poder, servindo a interesses e a articulações políticas. O conhecimento histórico, nessa dimensão, instrumentaliza relações de poder e dominação, entre “mandantes e obedientes”.

Para pensarmos sobre a influência dessa dimensão nas respostas dadas pelos estudantes no que se refere às associações que eles estabelecem com o governo militar em nosso país, cruzamos os dados da questão 32 com a questão 10 *Qual o seu interesse por política?* e com a questão 21. 4 *Que importância tem para você o seguinte – o meu país.*

A tabela a seguir é resultado do cruzamento das questões 32 e 10 e demonstra que quanto maior o interesse por política mais próxima da realidade histórica é a percepção dos estudantes sobre o período da ditadura militar no Brasil.

Tabela 2: Posicionamento frente a ditadura por grau de interesse na política: média.

10. Qual o seu interesse pela política?	32.1. Combate ao terrorismo para manutenção da ordem	32.2. Intenso desenvolvimento econômico	32.3. Tortura e assassinato de opositores	32.4. Não levar em conta a opinião do povo para governar	32.5. Crises econômicas e aumento da dívida externa	32.6. Um período de maior segurança pública	32.7. Um período sem corrupção na política e no governo
Nenhum interesse	-0,07	0,13	-0,13	0,00	-0,21	0,23	0,12
Pequeno interesse	0,13	0,19	-0,16	-0,13	-0,03	0,28	0,04

Interesse médio	0,14	0,27	-0,12	-0,08	0,02	0,33	0,04
Grande interesse	0,23	0,21	-0,02	0,06	0,06	0,29	-0,13
Interesse muito grande	0,14	0,03	0,34	0,27	0,15	0,15	-0,24

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Nessa seção é possível identificar elementos de maneira mais destacada. Por exemplo, o grupo que mais concorda que esse período foi marcado *pela tortura e pelo assassinato de opositores* e por *não levar em conta a opinião do povo para governar* é justamente aquele que tem maior interesse pela política. É também o que mais discorda de que a ditadura militar *foi um período sem corrupção no governo e na política* e o que menos concorda que se trata de um período de *intenso desenvolvimento econômico* ou de *maior segurança pública*. É ainda o que mais concorda que o período foi marcado por *crises econômicas e aumento da dívida externa*.

Mais do que a percepção da História como produto de um trabalho especializado baseado em fontes e evidências, o que parece, a partir dos dados obtidos, é que o interesse por política - e por consequência o conhecimento político – permite uma visão mais coerente do passado.

Todavia, a dimensão política está relacionada à legitimação de um determinado grupo no poder, de modo que outros sejam deslegitimados. Nesse sentido, Rüsen adverte que quando essa dimensão se desarticula das exigências metodológicas, empíricas e teóricas da dimensão cognitiva, a identidade nacional, frequentemente utilizada como meio de legitimar posições de poder, “tende a se tornar uma relação mental interna e externa dotada de potencial agressivo nada negligenciável, que, sob determinadas circunstâncias, liberaria energia destrutiva” (RÜSEN, 2007, p.128). Um possível exemplo dessa desarticulação entre as dimensões cognitiva e política pode ser percebido quando estabelecemos um cruzamento de dados entre a questão 32 e a 21.4, conforme se pode observar na tabela a seguir.

Tabela 3: Posicionamento frente a ditadura por grau de importância do país: média.

21.4 Que importância tem para você o seu país?	32.1. Combate ao terrorismo para manutenção da ordem	32.2. Intenso desenvolvimento econômico	32.3. Tortura e assassinato de opositores	32.4. Não levar em conta a opinião do povo para governar	32.5. Crises econômicas e aumento da dívida externa	32.6. Um período de maior segurança pública	32.7. Um período sem corrupção na política e no governo
Nenhuma importância	-0,05	-0,26	-0,19	-0,13	-0,21	-0,24	-0,45
Pouca importância	-0,09	0,00	-0,02	-0,02	-0,05	0,03	-0,28
Importância média	0,12	0,11	-0,11	-0,02	0,00	0,28	-0,09
Muita importância	0,14	0,21	-0,06	-0,03	0,00	0,22	-0,07
Importância total	0,20	0,34	-0,04	-0,01	0,03	0,43	0,18

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Destacamos aqui, com base na tabela anterior, que quanto maior importância o jovem dá para o país, mais próximo está o seu posicionamento de uma narrativa nacionalista pregada pelos militares durante o regime e que em muito se aproxima da visão do atual governo frente a essa temática. Dessa forma, o que se verifica é que quanto mais nacionalista é o respondente, mais ele concorda com representações que associam o projeto político e econômico da ditadura como positivo e exemplar. Nessa perspectiva, ainda que as *crises econômicas e o aumento da dívida externa* apareçam, de forma mais marcante nesse grupo específico, elas ficam muito abaixo, em nível médio de concordância, do que as referências ao *intenso desenvolvimento econômico e à maior segurança pública*. A narrativa de que nesse período não houve corrupção na política e no governo também encontra mais eco e menos resistência no grupo daqueles para que o país tem total importância.

3. Dimensão Moral

A partir daqui refletiremos sobre a dimensão moral da cultura histórica frente às respostas dos estudantes sobre seu posicionamento acerca da ditadura civil-militar. Essa dimensão, proposta por Rügen (2015, p.233), trata da “valorização do acontecimento passado de acordo com normas éticas e morais válidas na cultura atual”. Em linhas gerais, “é decisivo aqui que o critério de sentido da distinção entre o bem e o mal”.

Para pensar sobre a relação entre o posicionamento político dos estudantes acerca do período ditatorial e a dimensão moral de constituição de sentido, utilizaremos o cruzamento da questão 9. *Qual a importância da religião para você* com a 32. A tabela abaixo apresenta as médias desse cruzamento.

Tabela 4: Posicionamento frente a ditadura por grau de relevância da religião: média.

9. Qual a importância da religião para você?	32.1. Combate ao terrorismo para manutenção da ordem	32.2. Intenso desenvolvimento econômico	32.3. Tortura e assassinato de opositores	32.4. Não levar em conta a opinião do povo para governar	32.5. Crises econômicas e aumento da dívida externa	32.6. Um período de maior segurança pública	32.7. Um período sem corrupção na política e no governo
Não é importante	0,01	-0,07	0,15	0,18	0,12	0,05	-0,34
É pouco importante	0,05	0,09	0,02	-0,02	-0,07	0,10	-0,27
Importância média	-0,01	0,04	-0,01	-0,01	0,07	0,16	-0,21
É importante	0,14	0,23	-0,07	0,02	0,02	0,25	0,01
É muito importante	0,20	0,32	-0,15	-0,12	-0,04	0,45	0,18

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

A tabela acima nos permite perceber que há uma relação entre a importância dada à religião e a concordância com a ideia de que os governos militares foram responsáveis por combater o terrorismo e manter a ordem social (32.1). Isso porque entre aqueles que indicaram

que a religião é pouco importante ou não é importante as médias são menores do que entre os jovens que indicaram ter a religião como aspecto importante ou muito importante nas suas vidas.

Outras relações que conseguimos estabelecer, com base nos dados, é de que quanto maior a importância da religião para o jovem, mais ele tende a negar o processo de tortura e assassinatos de opositores ocorridos durante o período (32.3) e a concordar que não houve corrupção na política e no governo nesse período (32.7).

Nesse sentido, afirmamos que o grau de interesse religioso acaba por influir no posicionamento político e na própria visão sobre o passado. Ou seja, a dimensão moral, principalmente baseada na religião, acaba por interferir sobre o olhar acerca do passado.

Destacamos essa relação entre moral e ditadura no Brasil porque dentro dos discursos de apoio ao governo militar estava a noção de certo e errado, principalmente sob a moral religiosa. Narrativas de que o comunismo iria contra os valores tradicionais cristãos tiveram bastante repercussão entre os apoiadores do regime instalado em 1964. Exemplo disso foi a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, que demonstrou como a moral religiosa, em especial a católica, teve influência significativa no processo de instalação dos governos militares e também da sua legitimação.

4. Dimensão da visão do mundo

Para falarmos da dimensão da visão de mundo é preciso antes pensar sobre o que é ideologia para Rösen, já que esta é o critério de tal dimensão. Para o autor (RÜSEN, 2015, p.241-242), ideologia pode ser o falseamento de uma realidade ou uma interpretação do mundo resistente à experiência, sendo incapaz de aprender e mantendo aversão a admitir modos alternativos de pensar e interpretar. Dessa forma, a dimensão de que trataremos nessa seção seria a responsável por organizar sentido com base numa determinada visão de mundo a partir de uma estrutura formal de interpretação (RÜSEN, 2015, p.242), tendo como destaque a ausência de espaço para interferência da experiência nesse construto.

Utilizaremos esses apontamentos teóricos para compreender os dados da tabela a seguir que cruza o posicionamento acerca da ditadura com a relevância do dinheiro e riqueza para os estudantes:

Tabela 5: Posicionamento frente a ditadura por grau de relevância do dinheiro e riqueza: média.

21.6 Dinheiro e riqueza que possa adquirir	32.1. Combate ao terrorismo para manutenção da ordem	32.2. Intenso desenvolvimento econômico	32.3. Tortura e assassinato de opositores	32.4. Não levar em conta a opinião do povo para governar	32.5. Crises econômicas e aumento da dívida externa	32.6. Um período de maior segurança pública	32.7. Um período sem corrupção na política e no governo
Nenhuma importância	-0,40	-0,02	-0,10	0,18	-0,33	-0,09	-0,16
Pouca importância	0,04	0,11	-0,05	-0,04	-0,10	0,14	-0,09
Importância Média	0,14	0,18	-0,09	-0,05	0,03	0,25	-0,06
Muita importância	0,21	0,26	-0,11	-0,07	0,06	0,36	-0,01
Importância total	0,20	0,29	0,05	0,02	0,05	0,43	0,18

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

A partir da tabela acima podemos indicar que existe uma relação entre aqueles que indicam a maior importância do dinheiro para a sua vida, portanto os que se veem como capitalistas, com o discurso econômico dos militares de desenvolvimento econômico (32.2) baseado principalmente no chamado Milagre Econômico, que teve seu ápice no início da década de 1970. Olhando a tabela pode haver um estranhamento porque quanto maior a relevância do dinheiro para os jovens também mais eles concordam que foi período de aumento da crise econômica (32.5). O paradoxo estaria em: como os jovens admitem desenvolvimento econômico e crises econômicas e dívida externa, ainda que uma concordância menor?

Para compreender esses dados lançamos mão da ideia de autonomia individual. Destacamos que estamos tomando individualismo como a centralidade do indivíduo frente ao social e como parte da ideologia capitalista. Fazemos isso porque entendemos que esses jovens olham para o passado e reproduzem esse modelo centrado no indivíduo e por isso aceitam o referido período como de desenvolvimento econômico, mesmo considerando também de crise, porque ao enriquecer, enriqueceu o indivíduo e ao pagar pela crise, pagou o mais pobre e o Estado.

Afirmamos que a ideologia centrada no indivíduo dificulta a compreensão da crise do período ditatorial como um empecilho para o desenvolvimento econômico porque a lógica capitalista/individualista faz com que a visão desses jovens seja de que foi um período onde houve determinado enriquecimento por parte da população, sendo que o evento mais significativo foi o aumento da concentração de renda.

Outra característica do período foi o aumento da dívida externa, e os respondentes admitem isso. Todavia, essa característica não é considerada como motivo para abalar a ideia de desenvolvimento econômico porque está atrelada ao Estado e, dentro da lógica individualista, os problemas econômicos do Estado não atrapalham o avanço econômico do indivíduo.

Com essa discussão conseguimos perceber que a ideologia, critério da dimensão de visão do mundo, acaba por interferir e regular a visão dos estudantes sobre o passado. Conseguimos observar, por exemplo, que sendo uma das características dessa dimensão a dificuldade de se abrir à experiência, os jovens, mesmo admitindo problemas econômicos (32.5), mantêm uma visão pré-formulada.

Outro aspecto do capitalismo que conseguimos aqui é que quanto mais os jovens indicam que as riquezas têm relevância na sua vida mais admitem que o período ditatorial foi de segurança pública. A relação que estabelecemos é que a discussão de segurança pública que está posta se vincula significativamente à ideia de propriedade privada e por isso acaba por ser inerente à lógica capitalista. Isso porque o sujeito que valoriza o enriquecimento não quer que ninguém tome os bens que estão sob sua propriedade.

Por fim, conseguimos perceber que quanto mais relevância às riquezas o jovem dá, menos ele considera o período ditatorial um período com corrupção. Por mais que a questão da corrupção esteja voltada mais à dimensão moral é preciso destacar que “o capitalismo não pode ser compreendido apenas por sua dimensão econômica, enquanto fluxo de capital e troca de mercadorias, mas também como uma dimensão simbólica, moral e cultural comum” (SOUZA, 2018, p.41).

Em outras palavras, as dimensões são tipos-ideais e por isso não se encontram totalmente separadas no cotidiano. O que conseguimos observar é que os jovens que se identificam mais como liberais/neoliberais também se aproximam de um discurso anticorrupção porque no Brasil, de forma mais específica, as defesas por esse modelo de medidas econômicas estão muito próximo dos discursos moralistas, que associam o Estado mínimo à redução da corrupção.

5. Considerações Finais

A partir das reflexões aqui realizadas, reiteramos que a formação histórica na sua dimensão cognitiva, se coloca como um caminho para o fortalecimento da democracia, já que por um lado ela pode retomar e dar ênfase ao passado, a partir da ideia de conhecer para não repetir ou não permitir que se repita, ao mesmo tempo em que confronta e questiona consensos e legitimações que forjam uma memória positiva de governos e governantes autoritários e antidemocráticos.

Em relação à circulação do conhecimento histórico produzido na academia, defendemos que a ciência histórica precisa se importar mais com a forma com que se apresenta e com a disseminação em espaços não acadêmicos, para o público não especializado. Essa preocupação se faz urgente para que o conhecimento científico possa lograr conquistar mais espaços frente a sociedade, tornando-se mais relevante na cultura histórica para geração de sentido.

Referencias bibliográficas

RÜSEN, J. “*Qué es la cultura histórica?*: Reflexiones sobre uma nueva manera de abordar la historia. Tradução de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher, 1994.

_____. *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

_____. Algumas ideias sobre interseção da meta-história e da didática da história. *Revista História Hoje*, v.5, n°9, p. 159-170, 2016. Entrevista concedida a Marília Gago.



O POSICIONAMENTO DE JOVENS DE VITÓRIA DA CONQUISTA QUANTO AOS VALORES SOCIAIS E A DEMOCRACIA: TEMAS “POLÊMICOS” E RELAÇÕES NA VIDA PRÁTICA

Nunes, Gláucia Lilian Portela¹; Prado, Kelvin Oliveira do²; Marques, Micheline Alves³

¹Pedagoga e Mestre em Educação pela UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), docente da área de Ciências Humanas e Sociais na rede pública do estado da Bahia, coordenadora do Ensino Médio, na rede privada de Vitória da Conquista-Ba, pesquisadora do LAPEH-UESB; ²Graduando em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e membro do LAPEH; ³Professora de História do CETEP de Vitória da Conquista, mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UESB) e membro do LAPEH.

O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LAPEH), ligado à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), participa do “Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina”⁵, ligado ao Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Esse projeto se filia aos métodos quantitativos, com esforço de construção coletiva e colaborativa em todas as suas fases (CERRI, 2018). Dessa forma, essa pesquisa foi aplicada em Vitória da Conquista⁶ e em outras cinco cidades baianas (Cachoeira, Eunápolis, Feira de Santana, Muritiba e Otávio Mangabeira). No município conquistense foram aplicados 389 questionários, totalizando 1.643 jovens pesquisados no Estado da Bahia, os dados foram catalogados no software IBM SPSS Statistics (BAROM, 2019) e permitiram as análises aqui efetuadas.

Em Vitória da Conquista a pesquisa foi realizada em cinco escolas – públicas e privadas – reunindo uma amostra maior destas últimas⁷. Diante deste cenário, optou-se por confrontar a amostra a partir de um recorte que evidencie as diferenças/semelhanças entre essas instituições, haja vista as questões versarem sobre cultura política e costumes. Feito isso, confronta-se também com os resultados da Bahia na tentativa de ter uma maior representação e, ao mesmo tempo, um comparativo interno que orientasse colaborando com a tarefa de esmiuçar e compreender melhor os dados. Os resultados da Bahia serão utilizados de forma comparativa, como parâmetro para identificar as disparidades, confluências ou semelhanças com a cidade baiana.

⁵ Projeto que dá continuidade a um ciclo de pesquisa sobre cultura, aprendizagem e consciência históricas e cultura política desenvolvido desde 2007. Trata-se de uma pesquisa que responde a demandas da Teoria da História produzindo informações sobre como os jovens pensam e representam o passado, a identidade pessoal e coletiva e como projetam futuros, bem como permite mapear alguns elementos da circulação social de conhecimentos históricos, tanto nas esferas formais e escolares quanto nas esferas não formais e extraescolares.

⁶ O município localiza-se no sudoeste baiano e sua sede, a cidade de Vitória da Conquista, distanciam-se cerca de 500 km de Salvador, com uma população estimada de 341.128 habitantes (IBGE, 2020)⁶. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/vitoria-da-conquista.html>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

⁷ Os questionários do Projeto Residente foram aplicados entre os meses de julho e agosto de 2019 em escolas de Ensino Médio, duas públicas e três particulares. Inicialmente, a pesquisa seria feita em mais uma escola pública, equilibrando, assim, o número de escolas e de jovens respondentes. A amostra ficou com um número maior de alunos da rede particular (204), se comparados com a rede pública estadual (185). Para a aplicação dos questionários foram escolhidas as turmas do 2º ano do Ensino Médio, com idade média entre 15 e 17 anos, ponderando que seriam atingidos jovens com mais maturidade para responder um questionário longo.

O tema central que une as análises das amostras colhidas no município é a percepção dos jovens sobre a Ditadura Civil Militar, a Democracia e a cultura política. Para isso, dividiu-se os membros do LAPEH em subgrupos, tendo como objetivo analisar blocos de questões. O subgrupo desse texto em questão deteve-se a considerar o posicionamento dos respondentes sobre Democracia a partir de valores e posições em situações vividas e, para isso, foram analisadas as questões 09, 10, 11, 30 e 31.

1. As juventudes

Pensar o cotidiano, a vida pública, os valores sociais e as atitudes práticas das juventudes – em plural, para não as homogeneizar – podem revelar parâmetros de reflexão que expõem posições que, por vezes, podem ser surpreendentes ou mesmo paradoxais. As perguntas esmiuçadas nesse texto são baseadas em interrogações acerca de questões de caráter social e político, isto é, envolvem temas tidos como “polêmicos” para parte da população brasileira, reflexões de caráter nacional e construções culturais. Dessa forma, abarcam pontos que, de algum modo, podem ser relacionados para se pensar a forma como essas juventudes observam o mundo que os cerca, como o nacionalismo, a política, a punição, a cultura (em sentido antropológico), o “papel” da escola e outros elementos sociais/coletivos.

Assim como em outras pesquisas sobre as juventudes, nota-se que mesmo com idades próximas estes sujeitos são diferentes, uma vez que são de escolas diversas, tendo, então, vivências distintas e as suas próprias personalidades. Nesse sentido, tais estudantes são jovens que não vivenciam esta fase da vida dos mesmos modos, bem como passam pelo processo de escolarização de modos diversos. Não obstante a isto, observa-se que possuem uma característica comum: são todos estudantes (SILVA; ROSSATO, 2018).

[...]

As pesquisas em torno da temática relacionada com as juventudes têm crescido consideravelmente, o que sugere a identificação de que este é um campo teórico de grande interesse social. Basicamente, esses estudos têm se preocupado em investigar a condição juvenil, os processos de participação política dos jovens e suas diferentes expressões culturais. Existe uma significativa parcela de estudos que trazem o debate em torno das categorias “juventude” e “política”, sendo possível perceber a predominância de discussões que associam as juventudes mais precisamente à temática da participação (Abramo & Venturi, 2000; L. R. Castro, 2008; M. G. Castro, 2007; Feixa, Costa, & Saura, 2002).

2. Concepções juvenis quanto ao universo social

A questão de número 30 aborda temáticas referentes ao posicionamento dos jovens em demandas da vida prática. Em tais circunstâncias, tem em vista afirmações pertinentes com a relação dos respondentes com as instituições e os conceitos como “pátria”, “escola”, “autoridade” e “civilização”; o que pensam serem seus objetivos, associados com a punição para aqueles que descumprem as regras sociais, atentando-se para as repreensões, desde a reabilitação até a pena de morte.

Ademais, as análises não podem servir a generalizações, deve-se entender os limites quantitativos e qualitativos (SILVA; ROSSATO, 2018). Tendo isso em mente, observa-se que os três primeiros subitens tratam da percepção sobre “pátria/patriotismo” e “autoridade”. Nesse quesito, as respostas demonstram um grau elevado de ponderação aos atos do Estado Nacional.

Desse modo, nota-se que os jovens se identificam com o país de origem, reconhecendo o patriotismo como um valor ao considerarem importante o pertencimento. Não obstante, sobre a autoridade, admitem (77%) o questionamento e reflexão; os dados de Vitória da Conquista e da Bahia são parecidos nesses subitens.

No que se refere a escola, os jovens concordam que a frequência deva ser obrigatória (60,2%) e que o objetivo da mesma deve ser o de preparar para o emprego (58,3%). Assim sendo, tal obrigatoriedade pode revelar uma valorização da educação na vida dos mesmos e também a necessidade premente de inserção no mundo do trabalho. Ademais, os percentuais parecidos demonstram pragmatismo na relação dessa geração com a escola, porque o emprego aparece como resultado esperado após anos de frequência obrigatória e esforço.

A “diversidade cultural” e a diferença aparecem como valores em ascensão (65,5%) entre a juventude, que parece começar a superar a dicotomia entre “selvagens” e “civilizados”. Acredita-se que isso seja o resultado do trabalho docente nas disciplinas das Ciências Humanas e também de um mundo tecnológico cada vez mais conectado, além disso, existem as relações entre a escola e a cultura, os novos dilemas sociais (FORQUIN, 1993), conjuntos que escancaram questões como multiculturalismo, interculturalidade, novos e velhos conflitos, questões identitárias, etc., como características positivas, na atualidade, para certas camadas, sobretudo as mais jovens.

3. Interesse e participação política

A questão 10 é trazida nesse trecho na intenção de correlacioná-la, de forma fluida, com os pontos discutidos anteriormente. Sendo assim, a mesma trata do interesse pela política e os resultados demonstram que os que não se interessam pela política somam um total de 20,9%. O interesse médio é de 41,5%, os mais interessados perfazem 36,5%. Torna-se evidente que esses jovens têm um certo interesse pela política, confrontando a percepção de uma juventude desinteressada pelas grandes questões sociais.

Tabela 1: Base de dados da questão 10.

10. Qual o seu interesse pela política?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	nenhum	14	3.6	3.7	3.7
	pequeno	65	16.7	17.2	20.9
	médio	157	40.4	41.5	62.4
	grande	90	23.1	23.8	86.2
	muito grande	52	13.4	13.8	100.0
	Total	378	97.2	100.0	
Ausente	n. resp.	11	2.8		
	Total	389	100.0		

Fonte: Dados do Projeto Residente da cidade de Vitória da Conquista – BA, 2019.

Outrossim, entendendo as juventudes como um terreno fértil para considerações, e percebendo a atuação política desses jovens como um elemento importante e de forte centralidade

no cenário contemporâneo, surgiu o interesse em refletir e investigar a questão 11 inserida no questionário do Projeto e que trata da participação social ou política dos estudantes envolvidos na pesquisa.

[...]

Afirmar ou pensar as juventudes como categoria universal sem considerar as pluralidades pode dificultar a compreensão das várias formas de participação política existentes, como visto de início. Portanto, entende-se que é necessário pensar o conceito e o sentido do termo “política” na contemporaneidade, bem como contrapor-se a uma visão que simplifica e unifica a categoria, para que as possibilidades de análise de participação política e social sejam ampliadas.

Segundo Mayorga, Castro e Prado (2012, p. 268), “a apreensão da política pelo conhecimento científico sempre foi um problema investigativo”. Os autores fazem uma crítica ao fato de a relação juventude/política ser majoritariamente tratada como algo naturalmente concebido, uma “relação quase obrigatória” (Mayorga et al., 2012, p. 261). Isso ocorre devido ao fato de a sociedade atribuir à juventude uma condição solidificada sobre uma natureza “questionadora” e “rebelde” que pode ser “uma fonte importante de mudança e transformação social” (Abramo, 2005, p. 26).

Ademais, as reflexões feitas por Pais (1993, 2001), Vianna (2003), Abramo e Branco (2005), Feixa (2005) e Sposito (2009) contribuíram para a expansão deste campo do conhecimento, assim como confirmaram os conteúdos acima e realizaram uma mudança na forma de pensar a juventude como palco do problema, caracterizada pela instabilidade e pela indiferença política ou pela relação simplificada entre juventude e participação política.

Dito isso, segundo os dados, nota-se que 374 alunos responderam à questão 11. Diante da pergunta “sobre sua participação social ou política, marque as alternativas que se referem ao seu caso. Nesta pergunta você pode marcar mais de uma opção”, as respostas obtidas ficaram distribuídas do seguinte modo:

Quadro 1: Participação social ou política dos jovens de Vitória da Conquista.

11. Sobre sua participação social ou política marque as alternativas que se referem ao seu caso. Nesta pergunta você pode marcar mais de uma opção.

	FREQUÊNCIA		374	
	A ALTERNATIVA INDICADA E OUTRAS		APENAS A ALTERNATIVA INDICADA	
a) Movimento estudantil	97	26%	14	4%
b) Militância político-partidária	28	7%	0	0%
c) Movimentos de reivindicação social (moradia, transporte etc.)	63	17%	4	1%
d) Discuto e compartilho temas políticos nas redes sociais	58	16%	13	3%
e) Grupos de jovens na igreja	60	16%	22	6%
f) Grupos ambientalistas	18	5%	2	1%
g) Movimentos étnicorraciais	22	6%	0	0%
h) Movimentos de identidade de gênero	43	11%	0	0%
i) Movimentos políticos não vinculados a partidos	31	8%	2	1%
j) Não participo de nenhum movimento social ou político	19	5%	147	39%

Fonte: Dados do Projeto Residente da cidade de Vitória da Conquista – BA, 2019. Organizados pelos autores.

O maior percentual da tabela (39%) pontua não participar de movimentos sociais ou políticos, isto quando indicam apenas uma alternativa de resposta. Quanto aos que afirmam participar social e politicamente em suas comunidades, indicam que isso se dá através dos grupos de jovens na igreja (6%), de movimentos estudantis (4%) e discutem/compartilham temas políticos nas redes sociais (3%).

Desse modo, os dados revelam que não há interesse e envolvimento nesta temática por parte dos estudantes que responderam, mormente no tocante à político-partidária, movimentos étnicos-raciais e de identidade de gênero, todos com 0%. Ao reconhecerem que participam destas duas instâncias sociais eles identificam, sendo lugares de envolvimento, o movimento estudantil (26%), seguido pelo movimento de reivindicação social (moradia, transporte, etc.) (17%), associando estes dois lugares a outros. Quando se separa esta associação, obtém-se o seguinte quadro:

Quadro 2: Frequência da participação jovem em outras esferas além do movimento estudantil.

Dos 97 estudantes (26%) que apontaram o movimento estudantil como instância de sua participação social e política, também indicaram	
c) Movimentos de reivindicação social (moradia, transporte, etc.)	45%
d) Discute e compartilha temas políticos nas redes sociais	43%
e) Grupos de jovens na Igreja	40%
h) Movimentos de identidade de gênero	25%
b) Militância político-partidária	17%
i) Movimentos políticos não vinculados a partidos	17%
f) Grupos ambientalistas	11%
g) Movimentos étnicos-raciais	7%
j) Não participo de nenhum movimento social ou político	2%

Fonte: Dados do Projeto Residente da cidade de Vitória da Conquista – BA, 2019. Organizados pelos autores.

Um aspecto curioso nesta análise foi o fato de que 19 estudantes (5%) afirmaram não participar de movimentos sociais ou políticos assinalarem outras alternativas. A hipótese é de que se trata de uma contradição e deu-se a busca das associações feitas. Observe:

Quadro 3: Frequência dos jovens que afirmaram não participar de movimentos políticos e sociais e que, mesmo assim, assinalaram outras alternativas.

Os 19 estudantes (5%) que afirmaram não participarem de nenhum movimento político ou social, indicaram uma alternativa que contradiz a sua resposta	
d) Discute e compartilha temas políticos nas redes sociais	26%
e) Grupos de jovens na Igreja	15%
b) Militância político-partidária	10%
c) Movimentos de reivindicação social (moradia, transporte, etc.)	10%
h) Movimentos de identidade de gênero	10%
i) Movimentos políticos não vinculados a partidos	10%
a) movimento estudantil	5%

Fonte: Dados do Projeto Residente da cidade de Vitória da Conquista – BA, 2019. Organizados pelos autores.

[...] Há uma contradição a ser entendida quando se afirma não participar de nenhum grupo, mas assinalar o que se entende como grupos constituídos para esse fim de envolvimento

com a coletividade. [...] no tocante à militância ou à participação social, os indicadores apontam para a dificuldade de identificação com os termos e a dissociação do que se discute em redes sociais ou nas igrejas quanto ao que se entende como instância política.

Assim sendo, talvez a formação neste sentido devesse ser um processo permanente de intervenção na realidade em que se vive para poder transformá-la. Logo, o ponto de partida desta formação deve ser, na observação dos pesquisadores, a prática social, o acesso às teorias e a aplicação destas na própria prática social, gerando, portanto, um movimento permanente prática-teoria-prática e, quem sabe, da compreensão do próprio fenômeno histórico, como por exemplo a Ditadura Civil Militar no Brasil e o estabelecimento de pautas mais coletivas.

4. Os aspectos da vigilância e da punição

Nos próximos subitens (questão 31) observaram-se respostas que permitem refletir sobre a violência, a punição e a reabilitação de criminosos. Dessa maneira, quando analisam a máxima mesopotâmica estabelecida pela Lei do Talião: “olho por olho, dente por dente”, a maioria (59,9%) discorda de tal afirmativa em Vitória da Conquista. Essa discordância talvez ocorra pelo perfil cristão dos respondentes, já que 66,7% dos pesquisados consideram a religião como importante ou muito importante. Isto posto, com esta questão se relacionam outras como a “pena de morte para crimes hediondos” e a “eficácia da reabilitação de criminosos”, em tais pontos observam-se respostas acirradas, ficando em torno de 40% e 50% tanto em concordância quanto em discordância. A maioria em Vitória da Conquista discordou da pena de morte (49,9%) contra 42,1% dos que concordaram. Nos dados da Bahia houve uma inversão, 53,6% concordou com a pena e 38,4% discordou. Desse modo, nota-se que, aí, os sujeitos são levados ao embate de considerações, pois mesmo que quase 60% discorde da máxima mesopotâmica, os números nas questões punitivas e de reabilitação se acirram.

Hipoteticamente, diferente da lei do Talião, que parece ser moralmente condenável, afrontando princípios cristãos e apresentando-se como algo não aceitável no “mundo civilizado”, a punição com a pena de morte apresenta-se mais “palatável”, pois tem uma roupagem jurídica que a coloca como uma resposta do direito moderno para uma infração grave punida exemplarmente. Provavelmente justificam que a pena, nesses casos, ultrapassa a esfera da vingança e ocupa o universo jurídico não sendo, portanto, condenável pela moral cristã.

5. Temas “polêmicos” e a complementaridade das perspectivas

Os subitens da questão 31 complementam as teses discutidas até aqui, os resultados no que se refere, por exemplo, ao dever da mulher, demonstram o avanço dessa discussão, pois 77% discordam da suposta função feminina de ter de ser dona de casa. Vitória da Conquista apresenta uma diferença de quase 10% em relação a Bahia entre os que concordam com essa questão, revelando um progresso na juventude do município.

Por conseguinte, quanto ao aborto ilegal quando não há ameaça para com a vida materna, dez pontos também separam os que defendem a ilegalidade (40,1%) daqueles que discordam (49,9%), sendo este um assunto polêmico em uma comunidade marcadamente religiosa, com cerca de 85% da população definindo-se como católica ou protestante⁸ e 67% entre os pesquisados, como foi dito, creditam importância para a religião. Isto posto, surpreende que quase metade dos respondentes não concorde que o aborto deva ser ilegal nesse caso, demonstra-se, então, uma dissonância entre a moral religiosa e os costumes.

⁸ IBGE. **Vitória da Conquista**: Censo, Amostra: Religião. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/pesquisa/23/22107>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

Vitória da Conquista e Bahia também divergem nesta questão, já que a maioria do estado defende a ilegalidade (47,4% a favor e 44,6% contra) do aborto. Em síntese, a disputa no Estado é mais acirrada com uma diferença de 3 pontos percentuais. Outrossim, os resultados revelam a bússola política de Vitória da Conquista com 86,2% das respostas que correspondem com a esquerda democrática e também do estado da Bahia, em que 80,3% dos questionários apontam para uma bússola política coerente com a esquerda democrática. Além disso, a discordância da relação entre ser moral e ser religioso é grande – cerca de 70% são contra e 20% concordam que essa relação não pode ser dissociada –, ou seja, evidencia-se uma reflexão acerca da fé e da moral, separando-as. Portanto, essa margem é harmonizada com a tese da brecha dissonante entre formação religiosa e conduta moral referente aos costumes.

O questionamento sobre educação e religião segue esta linha com um predomínio (63,5%) dos que discordam dessa relação, defendendo, então, a laicidade educacional. Os últimos subitens mantêm-se coerentes com as demais conclusões, assinalando uma postura mais liberal nos costumes, ao aprovarem a adoção por casais homoafetivos com uma margem ampla (quase 77%) frente aos que desaprovam (14,4%). Em vista disso, a aprovação da adoção homoafetiva em Vitória da Conquista prevalece 13 pontos comparado ao restante do estado. Ademais, ainda possuem a mesma postura quando analisam a frase “ninguém pode se sentir naturalmente homossexual”, com 65,6% discordando da proposição, contra 23% que concordam. Por fim, sobre a descriminalização da maconha, a disputa é acirrada entre os que discordam (43,4%) e os que concordam (47,3%). Nesse ponto o estado da Bahia tem uma aceitação maior (3 pontos) que o município.

6. Considerações finais

Diante dessa multiplicidade de formas de ser jovem e de vivenciar a juventude, entende-se que haverá também uma diversidade de compreensões e vivências da política. Nessa perspectiva, compreender esse processo é importante para que se perceba as distintas formas de contato com a participação política, [...] Assim, é importante reconhecer a existência de múltiplas formas de organização juvenil, [...]

Tendo em mente os resultados apontados, nota-se que a cidade de Vitória da Conquista apresenta-se como mais progressista em comparação com o estado da Bahia. Outrossim, é notável que para essa geração – entre 15 e 17 anos – as amarras morais da religião existem para assuntos específicos que vinculam-se diretamente com os dogmas, no entanto, quanto ao que se refere com os costumes e com as experiências juvenis, os mesmos tentam romper ou minimizar os preceitos mais conservadores. Na análise geral percebem-se respostas menos tradicionalistas ou conservantistas desses sujeitos tanto na Bahia quanto no município baiano. A exceção se dá nas questões sobre a violência, a punição e a reabilitação, que indicam uma juventude mais “reacionária”.

[...]

Até onde se conseguiu avançar na análise dos dados do Projeto Residente no município, identificou-se que os jovens pesquisados se posicionam sobre questões importantes e “contemporâneas”, tendendo a uma liberalidade e interessando-se por política, reconhecendo também a importância da escola e tendo orgulho de pertencimento ao estado nacional, contudo observam com criticidade as ações do seu país e entendem a “diversidade” e a “diferença” como um valor. Todavia, se por um lado os dados demonstram a percepção de que as autoridades não podem ter poderes plenos e incontestáveis, acabam mostrando, ainda, que os pesquisados acreditam que os as mesmas autoridades devem fazer o necessário, inclusive matar, para manter o Estado de Direito.

Referências bibliográficas

[...]

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. *Pesquisas na área do ensino da história e o software IBM SPSS Statistics: Limites e possibilidades no diagnóstico do conhecimento histórico escolar em grande escala. História e Ensino*. v. 25, n. 02, p. 239-268, jul./dez. 2019.

CERRI, Luis Fernando. *Os jovens e a História: Brasil e América do Sul / Luis Fernando Cerri (Org.)*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2018.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

IBGE. *Vitória da Conquista*. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/vitoria-da-conquista.html>>. Acesso em: 06 nov. 2020

IBGE. *Vitória da Conquista; Censo, Amostra, Religião*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/pesquisa/23/22107>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

SILVA, Cristiani Bereta da; ROSSATO, Luciana. *Jovens do Mercosul e suas ideias sobre presente, passado e futuro: notas sobre a formação de sentido histórico*. In: CERRI, Luis Fernando. *Os jovens e a História: Brasil e América do Sul / Luis Fernando Cerri (Org.)*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2018. p. 15-39.

[...]



GOVERNOS MILITARES, DITADURA E DEMOCRACIA – O QUE DIZEM OS JOVENS DE VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA

Pina, Maria Cristina D.¹; Aquino, Maria Alessandra dos S.²

¹*Departamento de História/PPGED/ProfHistória/ Laboratório de Pesquisa em Ensino de História - LAPEH/UESB;* ²*SEC/Bahia; Laboratório de Pesquisa em Ensino de História - LAPEH/UESB*

Este texto pretende mapear e analisar o que jovens escolarizados pensam sobre a experiência histórica dos governos militares no Brasil. Para tanto, analisamos os dados referentes à questão nº 32, do questionário de pesquisa do Projeto Residente, aplicado com jovens entre 15 e 17 anos, que estão cursando o ensino médio, em Vitória da Conquista, Estado da Bahia. Nesta cidade, responderam ao questionário, 389 jovens de escolas públicas e privadas⁹. Desse universo, 208 são do sexo feminino e 172 do sexo masculino.

O *Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e a política na América Latina*¹⁰[4], coordenado pelo professor Luís Fernando Cerri, da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR, é um projeto interinstitucional e internacional, envolvendo pesquisadores de diversas cidades no Brasil e de sete outros países da América Latina, que por meio de um *survey* intercultural e quantitativo, vem sendo desenvolvido desde 2018 e coletou dados de 7 mil questionários de estudantes, entre março e setembro de 2019. Trata-se de uma investigação quantitativa, desenvolvida em caráter colaborativo, “na perspectiva de promover o levantamento de dados sobre o ensino e a aprendizagem da História, bem como os elementos da cultura política e histórica presente entre os estudantes” (PROJETO RESIDENTE) e que teve como principal objetivo “gerar diagnósticos, abordagens panorâmicas e análises comparativas sobre o ensino e aprendizagem de História nos países da América Latina, sustentados numa base de dados ampla a ser construída pelos participantes da pesquisa” (PROJETO RESIDENTE).

Aqui, selecionamos parte desses dados, referente à questão nº 32, que solicita aos respondentes resposta para compor a seguinte assertiva: “*Os governos militares em nosso país podem ser ligados a:*” São apresentadas sete afirmações, com sentidos positivos e negativos, que os estudantes, nula escala de concordância, com 5 pontos (discordo totalmente, discordo, não concordo nem discordo, concordo, concordo totalmente), deveriam emitir sua opinião, seu posicionamento: 32.1 *Combate ao terrorismo para manutenção da ordem;* 32.2 *Intenso desenvolvimento econômico;* 32.3 *Tortura e assassinato de opositores;* 32.4 *Não levar em conta a opinião do povo para governar;* 32.5 *Crises econômicas e aumento da dívida externa;* 32.6 *Um período de maior segurança pública;* 32.7 *Um período sem corrupção na política e no governo.*

Esse tipo de metodologia busca apreender a reação/opinião do jovem aluno, já que foi aplicado no espaço escolar. Na classificação da escala *likert*, os valores atribuídos foram: a resposta discordo totalmente será representada como DT, com valor “-2”, a resposta discordo,

⁹ Alguns não responderam os itens idade e sexo, o que implica na diferença de valores, entre o total e os itens válidos para essas variáveis.

¹⁰ Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e a política na América Latina (2019), sob coordenação do pesquisador Dr. Luís Fernando Cerri, UEPG. Disponível em:< <https://www2.uepg.br/gedhi/projeto-residente/>>. Acesso em 25 nov. 2020.

representada por D, com valor “-1”, a resposta nem concordo nem discordo, representada por NCND, com valor “0”, a resposta concordo, representada por C, com valor “1” e a resposta concordo totalmente, representada por CT, com valor “2”.

Nesta análise descritiva optamos por deixar isolada a opção NCND por considerá-la ainda de difícil entendimento, por um lado pode ser considerada “neutra”, por outro pode indicar atitude de não se posicionar por representar questões polêmicas e polarizadas, posteriormente, com o avanço da análise, enfrentaremos esse desafio. A alternativa NCND não indica claramente o posicionamento do aluno, exigindo assim, uma investigação mais apurada ou mesmo entender por que muitos jovens optaram por essa resposta. Em nossa análise descritiva, categorizamos as respostas NCND como “postura relativista”. Definimos por associar as opções próximas (DT + D e C + CT) e contrapô-las, por entender que representam oposição de posicionamentos.

Questões como estas, muito polarizadas, não há respostas certas ou erradas, mas há perguntas a serem feitas sobre a intensidade, sobre o que representa a opinião dos alunos, que podem ajudar a entender a percepção/resposta dos alunos do ensino médio em relação à dimensão perguntada. Nesse sentido, pretendemos trilhar por algumas perguntas: Como o aluno se posicionou em relação a cada elemento que compõe a dimensão “governos militares”? O que suas respostas revelam de suas experiências em relação aos governos militares? Essas são perguntas que, com a exposição dos dados, nos orientarão na interpretação e inferências.

2. Associação que os jovens fazem aos governos militares

2.1 Combate ao terrorismo para manutenção da ordem

Tabela 1.

Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem Concordo, Nem Discordo (NCND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
9,24%	17,37%	35,29%	28,57%	9,52%

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelas autoras.

Neste item, a maioria dos respondentes assinalou a alternativa NCND, indicando, talvez, um impulso em não se comprometer em seu posicionamento. Podemos inferir que se trata de desconhecimento, indiferença ou desejo de distanciamento quanto às ações dos governos militares no combate ao terrorismo, quer se trate de violência interna motivada ou em termos de geopolítica e soberania nacional, ou mesmo, por essa questão ser tão polêmica e polarizada socialmente, que preferiram a neutralidade. São suposições que precisam de investigação mais detalhada.

Esta situação se agrava em termos de opção por valores democráticos quando são somadas as assinalações C e CT, que juntas totalizam 38,09%, evidenciando alto índice de associação de governos militares com o combate ao terrorismo, em oposição a 26,61% dos que D e DT, o que dá uma diferença de 11,48% entre os que concordam e os que discordam desse aspecto. As posições extremadas alcançam um índice baixo e bem próximo, o que pode demonstrar um distanciamento dos jovens em se posicionarem de maneira extrema à direita ou à esquerda em termos políticos.

Talvez pensem no terrorismo como uma questão meramente atual (ausência de relação temporal) relacionando com as ações do Estado Islâmico, o “11 de setembro nos EUA”, homens bomba, terrorismo internacional etc., levando a positivar seu combate.

Um índice alto de concordância nos coloca o desafio de pensar o que esses jovens entendem por terrorismo e porque associam esse governo ao seu combate. A ideia amplamente divulgada por várias mídias que associam os governos militares à ordem e à disciplina pode ser um caminho possível para entender esse posicionamento.

2.2 Intenso desenvolvimento econômico

Tabela 2.

Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem Concordo, Nem Discordo (NCND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
11,58%	14,12%	37,85%	29,94%	6,50%

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelas autoras.

Também nesse item aqueles que adotam a *postura relativista* representam a maioria. Aqui também observamos a tendência de os alunos se posicionarem favoravelmente aos governos militares no sentido de eles terem fomentado no país um intenso desenvolvimento econômico, já que a maioria (36,44%) C e CT com essa assertiva, contra 25,70% daqueles que creem que esta forma de governo não possibilitou tal desenvolvimento.

Nesse caso, as respostas podem expressar que esses sujeitos compraram a narrativa do “milagre econômico”, no período da ditadura militar, falsa ideia de prosperidade econômica, mantida com base no controle da sociedade, por meio do autoritarismo, violência e censura.

É importante problematizar o entendimento sobre desenvolvimento nesta área, relacionado ao contexto em que o questionário foi respondido, momento de grave crise econômica, fortemente explorada na grande mídia. Uma suposição é compreender as respostas desses estudantes como contraponto ao momento em que vivem, ou seja, pensar que no passado a economia era melhor.

Quando relacionamos essas respostas ao bloco de resposta de outro item, que associa os governos militares a crises econômicas e aumento da dívida externa, temos que 38,2% dos jovens concordam e 25,3% discordam, logo uma maioria expressiva dos jovens não aceitam narrativas de prosperidade econômica durante o regime militar.

Essa discrepância e dissociação entre as respostas dos itens, pode indicar uma visão compartimentada e pouco relacional desses jovens, ou seja, ao mesmo tempo que concordam com o desenvolvimento econômico, apontam que foi um momento de crise.

Nesse aspecto, Silva (2016, p. 69), aponta para o fato de que

a ditadura construiu poderosas memórias de si mesma, que se reproduzem, hoje, em mitos como ordem e progresso supostamente próprios ao período, ausência de conflitos (greves e reivindicações) como algo muito positivo e prosperidade econômica dita indiscutível – houve uma época em que se falava num “milagre econômico” da ditadura brasileira.

Aqui nos parece ter um problema grave de carência de pensamento histórico, pois, ao tratarem sobre um período da história não estabeleceram reflexões mais complexas, nem relacionam fatores que são interconectados. Também o número dos que não concordam nem discordam, chega a 37,85%. Será desconhecimento? Desinteresse pela temática?

2.3 Tortura e assassinato de opositores

Tabela 3.

Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem Concordo, Nem Discordo (NCND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
22,03%	16,10%	27,40%	22,03%	12,43%

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelas autoras.

Diferentemente dos anteriores, nesse item, ainda que o percentual de *postura relativista* tenha se mantido o maior, os números não sofrem variações muito grandes entre si. Essa proximidade dos percentuais aponta um problema, já que a diferença entre os que D e DT (38,13%) e os que C e CT (34,46%) é somente de 3,67%, indicando que os sujeitos da pesquisa se encontram divididos quanto a associar os governos militares à tortura e assassinato de seus opositores. No entanto, ainda que levemente, a maioria não relaciona esses governos a tais fatos.

Causa estranheza esse posicionamento que desassocia os governos da violência institucional, uma vez que situações de tortura, exílio e desaparecimento de pessoas são conteúdos escolares e aparecem continuamente na mídia e na cultura histórica como um todo.

Os que não associam governos militares a tais evidências parecem não relacionar também que militares e policiais atuam cotidianamente no Brasil na segurança pública e que a polícia brasileira é uma das mais violentas do mundo, com alto índice de letalidade.

Segundo NAPOLITANO (2014, s/p.),

as narrativas construídas em processo de superação de violências políticas e terror de Estado nem sempre são caminhos para a verdade histórica, pois também estão marcadas pelos traumas, pelo indizível, pelas feridas abertas mesmo entre as vítimas maiores, pelas dissidências políticas entre os grupos derrotados, abafadas, mas não superadas.

É assim que, olhando apenas os percentuais que discordam totalmente e discordam percebe-se uma forte tendência à apoio das ideias revisionistas ou até negacionistas de fatos históricos considerados controversos.

Uma parte considerável de jovens em situação escolar, que cursaram a disciplina História, por mais de 7 anos, negam a existência de tortura durante os governos militares, conforme aponta o resultado, 22,03% dos respondentes que discordam totalmente da ligação dos governos militares com a tortura e assassinato de opositores contra 12,43% dos respondentes que concordam totalmente com a relação desses elementos com os governos militares. O que o currículo escolar e a cultura histórica escolar tem a nos dizer? Precisamos de mais evidências para analisar essas relações.

Quando associamos esses dados às respostas ao item que associa esse período a uma maior segurança pública constatamos que os alunos participantes da pesquisa veem os governos militares de forma positiva já que a maioria C e CT, representando 38,79% e os que D e DT dessa ideia representam 30,75%. Ou seja, segundo as respostas dos jovens houve garantia da segurança pública no período. Quem respondeu C e CT reforça o item que associa esse período ao combate

ao terrorismo manutenção da ordem e rejeitam a ideia de que havia tortura e perseguição durante o regime militar, reação que atingiu o percentual total de concordância de 38,79%.

2.4 Não levar em conta a opinião do povo para governar

Tabela 4.

Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem Concordo, Nem Discordo (NCND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
20,34%	17,23%	21,47%	24,58%	16,38%

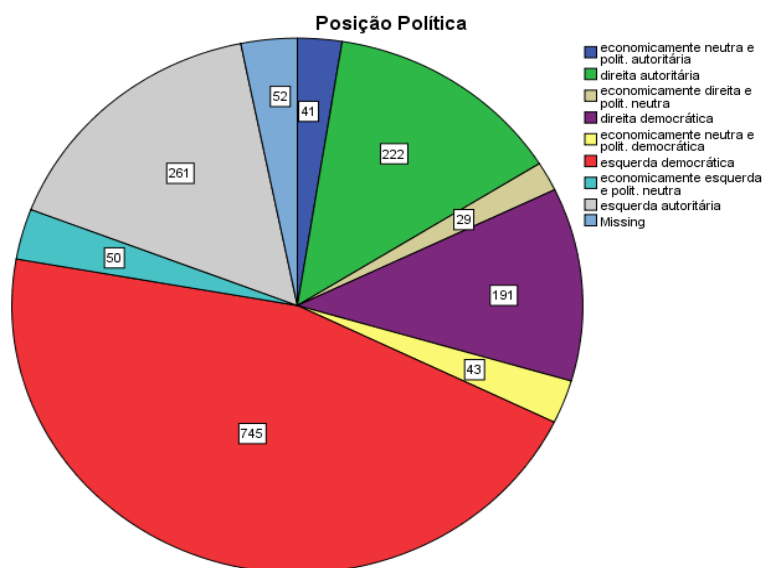
Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelas autoras.

Pela primeira vez na questão, os que assumem a *postura relativista* não foram maioria, ficando o peso maior para os que assinalaram concordar e concordar totalmente que o regime político que caracterizou os governos militares não considera a opinião popular para governar. Somados C e CT temos o índice de 40,96%, o que nos deixa um pouco otimistas, embora a diferença seja de apenas 3,39% em relação aos que não compreendem o regime político contrário aos valores democráticos.

Estabelecendo relação com as respostas do item anterior, sobre tortura e assassinato de opositores, visualizamos que boa parte dos jovens possui uma ideia positiva sobre esse período da História do Brasil, caracterizado pelo autoritarismo e violência. Logo, defender ou não a democracia não parece ser uma questão fundamental para os respondentes. Por outro lado, restamos pensar o que esses jovens compreendem como democracia e participação política, pois um caminho de análise pode ser o desconhecimento e desinteresse desses jovens por política, como bem constatou Aquino (2016, p. 149-150), cuja pesquisa revelou que os alunos não têm consistência lógica em relação ao assunto, a compreensão sobre política é muito restrita e a ideia de participação política está associada à forma tradicional por meio do voto.

Além disso, na pesquisa de Aquino (2016, p.130;152), poucos alunos do ensino médio conseguiram estabelecer relação temporal e promover reflexão histórica, no sentido de expressar eventuais diferenças e semelhanças entre o período dos governos militares e o período democrático, pós ditadura militar, constatação presente em 72,2% das respostas dos alunos participantes daquela pesquisa, além de demonstrarem sentimento de negação em relação à ditadura militar e insatisfação com o rumo da democracia brasileira.

Por outro lado, essas respostas podem indicar que, em matérias comportamentais, no caso liberdade de expressão, os jovens tendem a ser menos conservadores, como observamos em outras perguntas do questionário relativas ao papel social da mulher, homossexualidade etc. Esse movimento vai ao encontro da bússola política da Bahia elaborado com base nos dados do Projeto Residente, cujo resultado tende a classificar os jovens como esquerda democrática.



2.5 Um período sem corrupção na política e no governo

Tabela 5.

Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem Concordo, Nem Discordo (NCND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
27,67%	18,44%	26,80%	15,27%	11,82%

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelas autoras.

Os números desse item são os mais marcantes de toda a questão, em termos de postura política mais à esquerda, já que somados DT e D chegou-se ao total de 46,11% que discordam que nos governos militares não tinha corrupção, em oposição a 27,09% dos que concordaram com a assertiva do item, representando uma diferença grande entre estas e as dos que C ou CT.

Talvez a diferença nos números desse item possa ser entendida à luz da atualidade, quando tanto se fala em desvio de verbas públicas, empresários e agentes públicos corruptos, fato que, certamente, influencia na opinião e sentimentos dos jovens alunos. Estabelecendo uma comparação temporal entre presente e passado, talvez tendem a imaginar que a corrupção é antiga no Brasil.

Esses dados também se mostram contraditórios com aqueles que tratam do aspecto econômico, pois, no item 32.2, esse período foi visto como próspero, o que sinalizaria uma boa administração pública, baseada em princípios, estratégias e planejamento de desenvolvimento, o que contraria a opinião aqui manifestada dos alunos, que aponta a relação dos governos militares com corrupção, e isso aproxima as respostas deste item às reações do item sobre crises econômicas, já que fator de endividamento interno e externo de um país e crises econômicas podem ser associadas ao alto índice de corrupção.

Esse panorama inicial, com descrição das respostas dos jovens conquistenses sobre os governos militares no Brasil nos provoca pensar em algumas questões para posterior aprofundamento da análise:

- A maioria dos jovens respondentes não relacionam governos militares à falta de democracia, violência. Quando as perguntas relacionam a questões comportamentais tendem a defender valores democráticos.
- Como boa parte das assinalações foram na alternativa NCND, a maioria parece ser indiferente às temáticas propostas na questão. No entanto, a tendência nacional também assinala um percentual maior nessa opção, o que significa?
- Há um destaque na cidade de Vitória da Conquista e Eunápolis, entre as cidades baianas, que assinalam discordância de ausência de corrupção nesse período, curioso em se tratando do discurso sobre honestidade sempre foi o item principal da cesta narrativa das Forças Armadas. Qual o motivo do posicionamento contrário destes/as jovens? Talvez elementos dos contextos locais nos tragam respostas.
- Mesmo não sendo a maioria absoluta, adotam um posicionamento político mais à direita nesse quesito específico, o que é contraditório com outras respostas relacionadas a elementos da cultura política/direitos humanos/liberdades democráticas. Precisamos cruzar esses dados para uma compreensão mais ampla.
- É necessário cruzar os dados de Vitória da Conquista com outros municípios da Bahia e Brasil e verificar as especificidades ou recorrências, para melhor entender os sentidos das respostas. Também precisamos separar esses dados por escolas públicas e privadas, o que certamente nos mostrará um retrato mais fiel e diferenças fundamentais em posicionamentos dos jovens.
- Por fim, esses jovens, nos últimos anos da educação básica, parecem pouco conhecer sobre o período, embora sabemos que apenas com base nessa questão não é suficiente para tal afirmativa. Esse é um problema que envolve pensar o ensino escolarizado, a cultura histórica, na qual a polarização política/construção do golpe e as disputas de narrativas ocupam espaços consideráveis na formação do pensamento.

Referências bibliográficas

- AQUINO, Maria Alessandra dos Santos Aquino. *Conhecimento histórico e decisões políticas de alunos do ensino médio de Vitória da Conquista-Bahia*. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós Graduação em Educação. Vitória da Conquista, 2017.
- NAPOLITANO, Marcos. *1964: História do Regime Militar Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014. (Livro digital)
- SILVA, Marcos. Aprender a ditadura brasileira de 1964 a 1985 (ensino de história depois da cada da morte). In: GUIMARÃES, Selva (Org.). *Ensino de História e Cidadania*. Campinas, SP: Papyrus, 2016.



JÓVENES, DICTADURA MILITAR CHILENA Y CULTURA HISTÓRICA: CONFIGURACIONES NARRATIVAS DE MEMORIAS E HISTORIOGRAFÍAS PARA LA COMPRENSIÓN DE UN PASADO RECIENTE DE VIOLENCIA

Rubio, Graciela¹

¹*Facultad de Humanidades y Educación, Instituto de Historia y Ciencias Sociales.
Universidad de Valparaíso*

La historia de la dictadura pinochetista (1973-1990) se inscribe en las discusiones sobre la historia del tiempo presente. La política del régimen desplegada como guerra total en contexto de Guerra Fría (Traverso, 2019), aplicada para poner fin a un proyecto político igualador detentado por la Unidad Popular y suspender la democracia liberal construida durante el siglo XX connota características de contemporaneidad y de catástrofe política y social (Rouso, 2018), conformando un pasado amarrado al presente que plantea discusiones políticas sobre procesos históricos de alta intensidad, inacabados y disputados en debates públicos para movilizar proyecciones sociales futuras.

Las relaciones de los jóvenes con el pasado de la dictadura enmarcadas en la cultura histórica (Rüsen, 2012), se vinculan con configuraciones narrativas que abordan y contraponen proyectos socio políticos, procesos económicos y violaciones de derechos, articulando tradiciones historiográficas, memorias y discursos hegemónicos desplegados en contextos públicos (González, Cerri y Rosso 2016) en los que convergen procesos de memorialización y educación, dando sentido de acuerdo a intereses, a un pasado reciente de violencia (Franco y Levín, 2007).

La dictadura cívico militar chilena cerró abruptamente el ciclo democrático de debates de proyectos globales, presentados entre 1950-1970, por el centro (Democracia Cristiana), la izquierda (FRAP y la UP) y la derecha conformada por el empresariado agrícola y financiero para resolver la crisis del modelo mesocrático exportador. Sería ésta última, asociada a la dictadura pinochetista la que consolidaría la hegemonía neoliberal desde 1974 (Corvalán, 2018a). El periodo estuvo marcado por la discusión de las desigualdades sociales como resultado de estructuras caducas que había que modificar, la emergencia de masas populares y jóvenes como actores políticos, cambios sociales y culturales, el impacto de la revolución cubana en las izquierdas para acrecentar cambios, en la derrota del ethos de la derecha, la presión ejercida por la política norteamericana de Guerra Fría en el continente (reformismo y doctrina de seguridad nacional) y, la victoria de Salvador Allende en las elecciones de 1970, como líder del proyecto de transformación social. Consolidado el Golpe de Estado en 1973, la alianza entre el régimen pinochetista y defensores del proyecto neoliberal; destruyó la institucionalidad demo-liberal reemplazándola por una “democracia protegida” (gremialistas y nacionalistas), desmovilizó mediante crímenes masivos, al movimiento popular e implantó el proyecto global de los grupos económicos para optimizar la reproducción ampliada del capital y cooptar a las clases subalternas (Corvalán, 2018b). Estas políticas consolidaron un Estado de seguridad nacional (Rouquieu, 2011 en Monsalve, 2013), un régimen neoliberal dictatorial de 17 años que iniciaría una “transición” en 1990 como una “democracia incompleta” (Garretón, 2010) o, “democracia semisoberana” (Hunneus, 2014) sustentada en la constitución de 1980 y en la política de “los

acuerdos” entre la llamada concertación, el empresariado, el pinochetismo y la transnacionalización del capital; ciclo, que en la postdictadura (Figueroa, 2019), en el hito 2019-2020, vive su inflexión.

La intensidad de estos procesos enlaza la Guerra Fría y las dictaduras del cono sur (Jelin, 2017) con un presente complejo que en Chile ha discutido públicamente sobre verdad, justicia y reparación a las víctimas (Informes de Verdad, 1991 y 2004), juicios a violadores de derechos y sus resistencias (1998 hasta el presente), negacionismos históricos y cuestionamientos de diversos movimientos sociales (2006-2019) a la concentración de la riqueza, el daño social derivado del modelo económico y, a una clase política coludida con el empresariado para reproducir un orden oligárquico que ha corrompido las bases éticas democráticas y violado masivamente los derechos humanos (2015-2019).

Ante un pasado reciente complejo e inacabado, los jóvenes movilizan relaciones con la dictadura pinochetista de acuerdo a las articulaciones ordenadas en tres niveles de la cultura histórica (Grever y Van Nieuwenhuyse, 2020): (1) narrativas (historias, relatos) y performances (rituales); (2) infraestructuras (calendarios, tradiciones, escuelas, asociaciones, financiación de la investigación); (3) concepciones de la historia (progreso, ascenso y caída, escatología). Consideramos pertinente el primer nivel para el análisis de la pregunta 33 en el marco del Proyecto Residente 2019. Los jóvenes en un presente en crisis, se relacionan con el pasado dictatorial articulando configuraciones narrativas de tradiciones historiográficas, memorias y discursos políticos que desplegados en contextos públicos y educativos, median en su comprensión.

Observamos tres configuraciones narrativas: dos tradiciones historiográficas (Pinto, 2016); *la nacional conservadora*, centrada en un estado trascendente guiado por elites, al cual la sociedad debe subordinarse. Entiende las disputas por transformaciones sociales como crisis y legitima la violencia para conservar, el llamado orden (social) del Estado. Y, *la historia como instrumento de cambio* (en adelante transformativa), basada en postulados marxistas y de la escuela de los Annales, centrada en las relaciones de clase, las estructuras productivas y salariales, la relación del sujeto histórico político con el Estado y sus conformaciones históricas (desarrollistas) y, disputas por las proyecciones de la política y lo político en la vida cotidiana (Salazar, 2003). Ésta, si bien, releva el cambio histórico social en sentido democrático e igualador, mantiene una producción historiográfica desbalanceada sobre dictadura centrándose más en la historia previa y en los primeros años de la transición (Valdivia, 2019).

Las narrativas de *memorias emblemáticas* (Stern, 2000), creadas por agentes diferenciados en torno a los procesos políticos enmarcados entre 1973-1990 (Golpe de Estado, dictadura, represión, crisis económicas y transición) y *las memorias sociales*, ancladas a militancias e identidades. Los estudios de transmisión de éstas últimas, muestran el peso de la adscripción generacional y el marco ideológico en el recuerdo, su alta incidencia en la identidad socio política (Carvacho, et al, 2013, Arnos, et al, 2012), la relación directa del vínculo con el conflicto del pasado reciente (víctima o victimario) con la disposición a reparar y perdonar (Carvacho, Manzi et al, 2013) y, que el trauma de las violaciones se transmite a las nuevas generaciones (Faúndez et al 2013).

Participan también dos discursos políticos, neoliberales-pinochetistas, que han hegemonizado la discusión pública en la postdictadura; *el economicista mercantil* que asocia el modelo neoliberal con el desarrollo social (Saavedra y Farías, 2014) y valida el mercado como referente relacional simbólico y material (Lechner, 2002). Y, el *de Guerra Fría* (Arriagada 1981 en Valdivia, 2019) que responsabiliza a la izquierda de la crisis política de 1965-1973 (Corvalán, 2018a), justificando la violencia de la dictadura militar. Configuración narrativa también presente, en el Informe de Verdad (Valech, 2004) y en el curriculum escolar. Éste, resultante de

consensos políticos preserva en la unidad curricular historia del tiempo presente, un núcleo disciplinar centrado en la historia política (Gazmuri, 2017; Villalón y Zamora, 2018), proyectando la tradición *nacional conservadora* (estado y orden) y asocia cambios sociales a crisis, restringiendo *la tradición transformativa*, a ejemplos parciales. Y, considera la memoria como una metodología, no como fuente de reflexión y los DDHH como referente normativo universal (Rubio et al, 2020)

Metodología

En el estudio participaron 431 jóvenes, hombres y mujeres entre 15 y 18 años de edad de establecimientos educacionales públicos y privados de 8 comunas-ciudades que representan al Centro y Sur del país. Se analizó la pregunta 33 conformada como: *los gobiernos militares en nuestro país pueden ser relacionados a:*-33.1. Combate al terrorismo para el mantenimiento del orden.-33.2. Intenso desarrollo económico. 33.3. Tortura y asesinato de opositores. -33.4. No tener en cuenta la opinión del pueblo para gobernar. 33.5. Crisis económicas y aumento de la deuda externa -33.6. Un período de mayor seguridad pública.33.7 Un periodo sin corrupción en la política y en el gobierno. Con una estructura de respuesta de escala de Likert con opciones de Desacuerdo total- ni concuerdo ni desacuerdo-concuerdo-concuerdo totalmente. La pregunta se asoció a la dictadura cívico militar dada la presencia de sus procesos en las discusiones y públicas y su relación con las discusiones políticas actuales (Grever y Van Nieuwenhuyse, 2020).

Se realizó un análisis cuantitativo en base a estadística descriptiva y correlacional bivariado mediante el software SPSS. Organizando las tendencias de las respuestas en posiciones: *Adhesión a la dictadura* según las variables: 33.1. Combate al terrorismo para el mantenimiento del orden. -33.2. Intenso desarrollo económico. Un período de mayor seguridad pública 33.7 Un periodo sin corrupción en la política y en el gobierno. De *crítica a la dictadura* según las variables: 33.3. Tortura y asesinato de opositores. -33.4. No tener en cuenta la opinión del pueblo para gobernar. 33.5. Crisis económicas y aumento de la deuda externa.

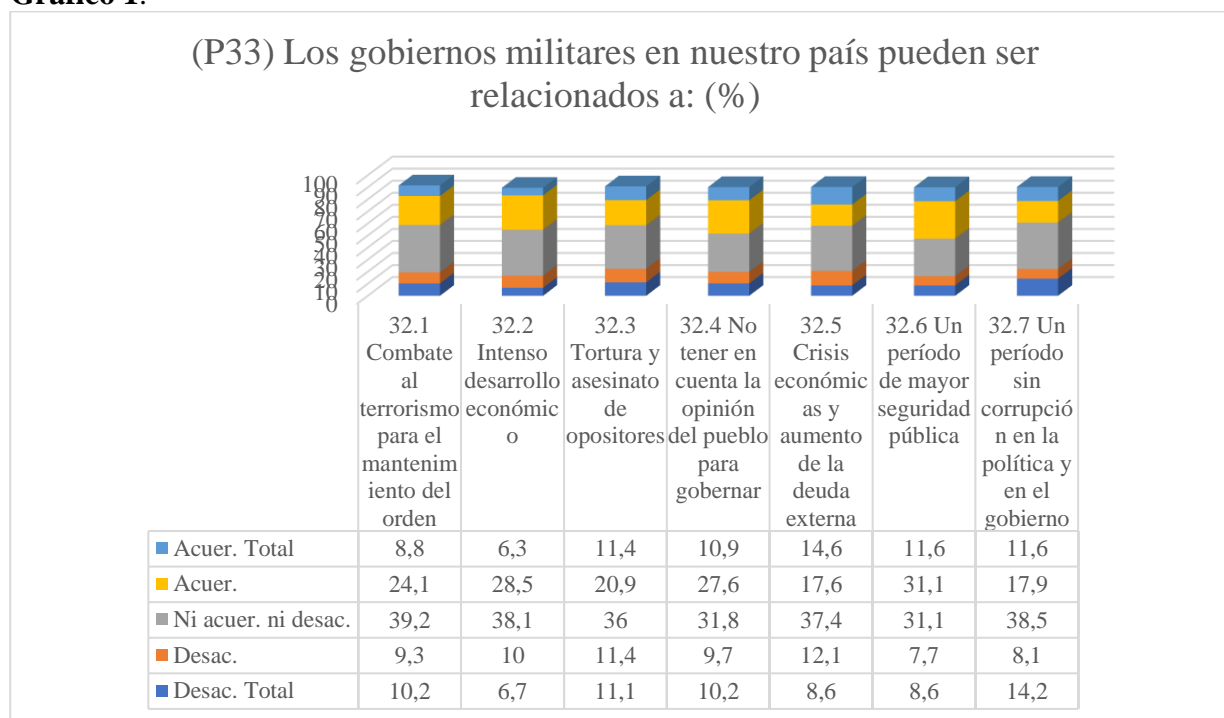
Mediante la Coeficiente de correlación de Pearson, las relaciones se ordenaron en rangos en de 0 a 1, siendo 1 la correlación perfecta¹¹ y cero la inexistencia de ésta. Los asteriscos (uno o dos) en la cifra asociada a la correlación, señalan orientación significativa. Si la correlación muestra una cifra positiva indica una asociación directa, por lo tanto si una variable aumenta su valor, la otra también. Si la cifra es negativa la asociación es inversa, señalando que el aumento de valor de una variable implica el movimiento de la otra en sentido contrario, es decir disminuye su valor. Ya identificada una correlación significativa entre las variables se establecen rangos intermedios que definen una relación dentro de un rango que va de débil a fuerte más débil o más fuerte.¹²

1. Cultura histórica y Jóvenes ante un pasado violento e inaccesible. Incertezas y resabios de la tradición nacional conservadora y el discurso de la Guerra Fría

¹¹ Esta sólo se consigue comparando una variable consigo misma

¹² 0=Relación nula. Inversa: -0,1 a -0,25= Entre nula y baja; 0,26 a -0,50= Entre débil y media; 0,51 a -0,75= Entre buena y muy buena; 0,76 a -1,00= Entre fuerte y perfecta. Relación directa: 0,1 a 0,25= Entre nula y baja; 0,26 a 0,50= Entre débil y media; 0,51 a 0,75= Entre buena y muy buena; 0,76 a 1,00= Entre fuerte y perfecta. Las tablas que se exponen a continuación muestran la significación (bivariada), que nos indica si el nivel de significancia o rango de error, está dentro de lo permisible (5%). Si ese valor nos da menos que 0,05, la información está dentro del máximo error permitido. En todos los datos analizados se dio esa condición.

Grafico 1.



Fuente: Datos del Proyecto Residente, 2019. Organizados por la autora.

De los 431 estudiantes, un promedio de 155, se situaron en la posición NAD con un 33% del total. La mayor ambigüedad con un 39.2% se expresó ante la variable que relaciona la dictadura *con combate al terrorismo para el mantenimiento del orden* seguida de, *Un periodo sin corrupción en la política y en el gobierno* (38,5%). Ambas, relacionadas con *la adhesión al régimen y la tradición historiográfica nacional conservadora*. La menor ambigüedad con un 31.8%, se expresó ante la variable; *No tener en cuenta la opinión del pueblo para gobernar*, relacionada con *la crítica a la dictadura y la tradición transformativa*.

Los desacuerdos promedios: (desacuerdo y total desacuerdo), alcanzan un 19,7% y los acuerdos (acuerdo y total acuerdo), un 34,7% respectivamente. De los primeros, ninguna de las variables muestra una tendencia marcada. Sin embargo, en los acuerdos destaca la variable que asocia a la dictadura con: *un periodo de mayor seguridad pública* con un 42,7%.

Las tendencias de ambigüedad de respuesta muestran un pasado inaccesible en el que subyacen posiciones de adhesión ancladas a configuraciones narrativas en la que convergen de modo cohesionado la tradición historiográfica *nacional conservadora* y el discurso de Guerra Fría seguidas de leves dudas ancladas a la *posición crítica* vinculada a la tradición historiográfica *transformativa*. Podríamos sostener que la posición de ambigüedad ante la dictadura no corresponde solo a una incerteza sino también a adhesiones minoritarias y cohesionadas a la dictadura.

2. Jóvenes y dictadura: experiencias y memorias sociales como recursos críticos de la historia reciente

Tablas 1 y 2: Correlación bivariada de posiciones críticas a la dictadura.

	32.4 No tener en cuenta la opinión del pueblo para gobernar
--	---

32.5 Crisis económicas y aumento de la deuda externa	Correlación de Pearson	,700**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	387
		32.4 No tener en cuenta la opinión del pueblo para gobernar
32.3 Tortura y asesinato de opositores	Correlación de Pearson	,660**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	387

Fuente: Datos del Proyecto Residente, 2019. Organizados por la autora.

Con un total de 387 participantes. Se observó correlación significativa entre las variables críticas a la dictadura que la asocian con: - *No tener en cuenta la opinión del pueblo para gobernar* y *Crisis económicas y aumento de la deuda externa* (0,7). La correlación más alta de los participantes, articula las configuraciones narrativas de *la memoria emblemática* de consistencia ética y de defensa de los derechos humanos (Stern, 2000) que representa a jóvenes de los años 80 junto con *las memorias sociales* de la dictadura y de crisis económica, vividas entre 1973-1988, transmitidas intergeneracionalmente a los jóvenes como *crítica* a la dictadura. No se observa en esta correlación, una configuración narrativa historiográfica definida, ni tampoco su proyección curricular. La correlación ratifica la fuerza de las memorias sociales en la configuración del pasado dictatorial a partir de experiencias compartidas y asociadas a posiciones ideológicas (Carvacho, 2013; Manzi 2013).

Le sigue la correlación de variables; *No tener en cuenta la opinión del pueblo para gobernar* y *Tortura y asesinato de opositores* (0,66). Esta muestra un foco más político del pasado reciente dictatorial y más cercanía con tradiciones historiográficas *transformativas* que relevan la lucha entre proyectos oligárquicos y populares (Garcés, 2019; Del Pozo, 2018; Corvalán, 2018b) y la violencia política estatal (Garcés y Nicholls, 2005) en la cual se implican, las memorias; *emblemática* de consistencia ética de defensa de los derechos humanos (Stern, 2000) y *las memorias sociales* de represión (Villa Grimaldi, 2017).

Ambas correlaciones de posiciones *críticas* a la dictadura relevan el sujeto social asociando con mayor fuerza configuraciones narrativas de *las memorias* seguidas de *la tradición transformativa* para dar cuenta de procesos económicos y sociales en los que se reconocen hitos como; la desmovilización, las políticas de represión y exterminio (1973-1990), crisis económicas(1978 y 1981), los procesos de instalación del Estado neoliberal, sus privatizaciones(1976-1988), hegemonías discursivas (Valdivia, 2013), los ciclos de protestas nacionales (1983-1988) y el plebiscito de 1988(Pinto et al, 2019), entre otros.

La tercera correlación de *crítica* a la dictadura relacionó las variables: *Crisis económicas y aumento de la deuda externa* con *Tortura y asesinato de opositores* con (0,53) alcanzando la correlación más débil.

Tablas 3: Correlación bivariada posiciones de críticas a la dictadura.

		32.5 Crisis económicas y aumento de la deuda externa
32.3 Tortura y asesinato de opositores	Correlación de Pearson	,532**
	Sig. (bilateral)	,000

N	387
---	-----

Fuente: Datos del Proyecto Residente, 2019. Organizados por la autora.

Ésta, implica asociar configuraciones narrativas y análisis, no explicitados en el curriculum y en las tradiciones historiográficas socializadas. Supone establecer relaciones cognitivas, políticas y morales (Paul, 2016) con el pasado dictatorial que requieren un alto dominio de los conocimientos históricos y referencias conceptuales para construir una trama relacional entre la tortura y la deuda externa. Narrativa que debe sortear las configuraciones de los discursos neoliberales pinochetistas del éxito económico que invisibilizan su relación con la represión. Esta relación también es tenue en las memorias sociales transmitidas y en la emblemáticas, ambas más centradas en la historia política que en las crisis económicas.

Tablas 4 y 5: Correlación de variables adhesión a la dictadura.

		32.2 Intenso desarrollo económico
32.6 Un período de mayor seguridad pública	Correlación de Pearson	,575**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	381

		32.6 Un período de mayor seguridad pública
32.1 Combate al terrorismo para el mantenimiento del orden	Correlación de Pearson	,574**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	385

Fuente: Datos del Proyecto Residente, 2019. Organizados por la autora.

En la posición que *adhiera a la dictadura* se vinculan como ya se ha señalado, la tradición *nacional conservadora* con el discurso economicista neoliberal y de Guerra Fría. Alcanzan menor correlación que las posiciones críticas pero muestran mayor cohesión interna por la narrativa historiográfica. Las posiciones, invisibilizan la sociedad y sus experiencias. Muestran una nueva versión del discurso oligárquico en la cultura histórica aplicado en este caso, al Estado dictatorial.

La primera, alcanza la tercera correlación significativa, relaciona la dictadura con *intenso desarrollo económico* y *período de mayor seguridad pública* (0,57). Muestra el discurso hegemónico neoliberal- pinochetista, en su modalidad *economicista mercantil* y *de Guerra Fría* que atribuye a la economía un “efecto político” positivo: el desarrollo económico conduce a una seguridad pública. Discurso utilizado para cooptar a las clases subalternas (Corvalán, 2018b), invisibilizado y trastocando procesos históricos. La seguridad pública encubre el Estado de excepción, las políticas de represión, tortura y exterminio y la relación entre las violaciones de Lesa Humanidad y la consolidación del proyecto neoliberal (Corvalán, 2018a).

La segunda relaciona con dictadura: *Un período de mayor seguridad pública* y *Combate al terrorismo para el mantenimiento del orden*. Ésta, vinculada directamente con la tradición *nacional conservadora*, integra en el discurso del orden, la Doctrina de Seguridad Nacional y la Guerra Total (Traverso, 2019) para resguardar la seguridad pública. Consideramos que la tradición historiográfica *nacional conservadora* subyace a ambas correlaciones actualizando sus

articulaciones entre discurso economicista y de Guerra. Complementan estas configuraciones narrativas, la Memoria hegemónica de la Guerra Fría y la narrativa histórica política estatal presentes en el curriculum, libros de texto, e Informe de Verdad (Valech, 2004) utilizadas para explicar la crisis de la UP y el Golpe de Estado de 1973 y, los discursos presentes en las políticas de la memoria en el Programa No hay mañana sin ayer, del presidente Lagos (2003) (Winn et al., 2014).

Reflexiones

Los jóvenes se relacionan con el pasado reciente dictatorial utilizando las configuraciones narrativas de la cultura histórica, conformadas por; dos historiográficas; la *nacional conservadora* y la *transformativa* (democrática), *las memorias*; emblemática y sociales y, los discursos hegemónicos neoliberales-pinochetistas y de Guerra Fría. Los análisis muestran una aproximación general de ambigüedad seguida de posiciones de *Crítica* y *Adhesión* al régimen.

En los jóvenes prevalece notoriamente una posición *crítica* a la dictadura que releva como rasgos distintivos las correlaciones: *No tener en cuenta la opinión del pueblo para gobernar*, *Crisis económicas y aumento de la deuda externa*, seguida de *No tener en cuenta la opinión del pueblo para gobernar* y *Tortura y asesinato de opositores*. Visiones sustentadas en *las memorias* (emblemática y social) y con menor incidencia, en la tradición historiográfica *transformativa*. Muestra un potencial crítico a las dictaduras basado en las memorias, no integrado plenamente en la Historiografía y el curriculum, instancias relevantes (no las únicas) en la socialización de la cultura histórica. La crítica indiscutible de los jóvenes al pasado de la dictadura pinochetista se ve afectada por dos fenómenos; una distancia entre dos fuentes del recuerdo que coinciden en relevar al sujeto social; la historiográfica y las memorias sociales. Y, por las narrativas de estas últimas, más centradas en vivencias políticas que en los procesos económicos, que reducen las relaciones entre procesos de represión y de instalación del neoliberalismo en el régimen.

La adhesión a la dictadura muestra menor significatividad en los jóvenes. Su configuración narrativa articula la tradición *nacional conservadora*, el discurso neoliberal pinochetista, de Guerra Fría, Combate al terrorismo y la Seguridad pública, presenta mayor potencial de cohesión debido a la hegemonía de los discursos en los espacios públicos (medios de comunicación), incluso a riesgo de trastocar los hechos históricos y a la permanencia de la tradición *nacional conservadora* en las narrativas de diversos dispositivos de la cultura histórica como el curriculum, libros de texto y las políticas de la memoria en la postdictadura. Conviene reflexionar sobre dos puntos: si la ambigüedad inicial, señala la incidencia de estas distancias narrativas en los jóvenes ante un pasado de catástrofe, altamente resguardado por los discursos sociales. Y, sobre el aporte de los historiadores transformativos a la cultura histórica para contribuir a la comprensión de la historia dictatorial y a consolidar sus argumentos críticos al régimen.

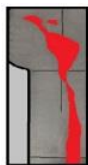
Referencias bibliográficas

- ARNOSO, M., CÁRDENAS, M. y PÁEZ, D. Diferencias intergeneracionales en la mirada hacia el pasado represivo chileno. *Psicología Política*, 45, 7-26, 2012.
- CARVACHO, H. Y MANZI, J. ET al. Identidad Social y Emociones Intergrupales: Antecedentes de las Actitudes de Perdón y Reparación Política en Chile. *Psyche*, 22, (2), 129-146.2013

- CARVACHO, H. ET AL. Consenso y Disenso en la Memoria Histórica y en las Actitudes Hacia la Reparación en Tres Generaciones de Chilenos. Pontificia Universidad Católica de Chile. *psykhe*, Vol. 22, (2), 33-47.2013
- CORVALÁN, L. (a) *Del anticapitalismo al Neoliberalismo en Chile*. Izquierda, centro y derecha en la lucha entre los proyectos globales. 1950-2000. Valparaíso, Chile. AMÉRICA EN MOVIMIENTO, 2018.
- CORVALÁN, L. (b) Dictadura cívico militar. Un ensayo de interpretación. En DEL POZO. *Diccionario histórico de la dictadura cívico militar en Chile*. Periodo 1973-1990. Santiago, LOM, 2018 pp19-47
- DEL POZO. *Diccionario histórico de la dictadura cívico militar en Chile*. Periodo 1973-1990. Santiago, LOM, 2018
- FRANCO, M. Y LEVIN, F.(Comps.), *Historia reciente*. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción. Paidós, Buenos Aires, 2007
- FAÚNDEZ, X. CORNEJO, M. y BRACKELAIRE, J.L. Transgeneracionalidad del trauma psicosocial: imágenes de la detención de presos políticos de la dictadura militar chilena reconstruidas por los nietos. *Psykhe*, 22(2), 83-95, 2013.
- FIGUEROA, A. ¿Comunicación sin sociedad? Declive del pluralismo mediático y deterioro de la democracia en el Chile postdictatorial. En En PINTO,J. Ed, *Las largas sombras de la dictadura: a 30 año del plebiscito* . pp 117-138 Santiago LOM 2019
- GARCÉS, M. Los movimientos sociales en la transición. A 30 años del plebiscito de 1988. En PINTO,J. Ed, *Las largas sombras de la dictadura: a 30 año del plebiscito* . pp 91-116. Santiago LOM 2019
- GARCÉS, M. Y NICHOLLS, N. Para una historia de los DD. HH. En Chiel. *Historia Institucional de la Fundación de Ayuda Social de la Iglesias Cristianas*. FASIC 1975-1991. Santiago. LOM 2005
- GARRETÓN, M. A. *La democracia incompleta en Chile: La realidad tras los rankings internacionales* revista de Ciencia Política / volumen 30 / Nº 1 / 2010 / 115 – 148
- GAZMURI, R. Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de historia, geografía y ciencias sociales. *estud. pedagóg.* vol.43 no.1 valdivia 2017 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100010>
- GONZÁLEZ, F. CERRI, L. Y ROSSO. A. Heróis e cultura histórica entre estudantes no Chile *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 36, nº 71, 2016.
- GREVER, M. Y VAN NIEUWENHUYSE, K. Los usos populares de los pasados violentos y el razonamiento histórico. *Journal for the Study of Education and Development*, 43:3, 483-502, DOI: 10.1080/02103702.2020.177254. 2020
- HUNNEUS, C. La democracia semisoberana. *Chile después de Pinochet*. Santiago. Taurus 2014
- INFORME DE LA COMISIÓN NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACIÓN (1991). En: <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/170>. Fecha de última consulta: nov de 2020.
- INFORME DE LA COMISIÓN NACIONAL SOBRE PRISIÓN POLÍTICA Y TORTURA (VALECH I) (2005).En: <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/455> Fecha de última consulta: nov de 2020.
- JELIN, E. *La lucha por el pasado*. Cómo construimos memoria social. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores. 2017
- LECHNER, N. *Las sombras del mañana*. La dimensión subjetiva de la política. Santiago.LOM 2002

- MONSALVE, D. El debate historiográfico y político sobre los orígenes de la violencia política en la historia reciente de Chile (1960-1990). *Sociedad y Discurso Número 23*: 104-125 Universidad de Aalborg.2013
- PINTO, J. *La historiografía chilena durante el siglo xx: cien años de propuestas y combates*. Editorial: América en Movimiento. Valparaíso, Chile. 2016
- PINTO, J ET AL. *Las largas sombras de la dictadura: a 30 años del plebiscito*. Santiago LOM 2019
- PAUL, H. *La llamada del pasado: claves de la teoría de la historia*. Zaragoza, España: Institución Fernando el Católico, 2016.
- RUBIO, G, CENITAGOYA, V. MATURANA, C. *Perspectivas profesionales ante los aprendizajes históricos del pasado reciente en Chile*. En publicación
- RUBIO, G. y VALLE, X. *Descubriendo la historia reciente en un presente heredado. Prácticas de memoria y de empatía histórica para la formación de ciudadanos Revista Clepsidra*. (En publicación) <http://ppct.caicyt.gov.ar/clepsidra>. Dossier: Prácticas docentes en la enseñanza de los pasados dictatoriales y traumáticos en Iberoamérica Coord. González, M.P, y Fuertes. C. 2021 En publicación.
- ROUQUIÉ, A. (2011). A la sombra de las dictaduras. La democracia en América Latina. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. En MONSALVE, D. *El debate historiográfico y político sobre los orígenes de la violencia política en la historia reciente de Chile (1960-1990)*. Sociedad y Discurso Número 23: 104-125 Universidad de Aalborg.2013
- ROUSSO, H. *La última catástrofe. La historia, el presente, lo contemporáneo*. Santiago. DIBAM. Editorial Universitaria. 2018
- RÜSEN, J. La ciencia histórica como cultura histórica. En PALLOS, J.L. y SANCHEZ COSTA, F. *A vueltas con el pasado*. Historia, memoria y vida. Edic. Universitat de Barcelona. Barcelona. 2012 pp81-109
- SAAVEDRA, J y FARIAS, F. Construcción neoliberal de la política social chilena en el discurso de Pinochet. R. *Katál.*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 22-30, jan./jun. 2014
- SALAZAR, G. *La historia desde abajo y desde dentro*. Santiago. Facultad de Artes de la Universidad de Chile. Depto. Teoría de las artes-Santiago. LOM 2003
- STERN, S. De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico”. En: Garcés, Mario Milos, Pedro, Olguín, Myriam Pinto, Julio, Rojas, María T. y Urrutia Miguel (Comps.); *Memorias para un nuevo siglo*. Chile. Miradas a la segunda mitad del siglo XX. Santiago: ECO. Pp. 11-33.2000
- TRAVERSO, E. Interpretar la era de la violencia global. *Nueva Sociedad*. No 280, marzo-abril de 2019, issn: 0251-3552, www.nuso.org
- VALDIVIA, Verónica. Gritos, susurros y silencios dictatoriales. La historiografía chilena y la dictadura pinochetista. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 167 - 203, jan./abr. 2018.
- VALDIVIA, Verónica. Were women and youth people the heart the Pinochet regime? Rise and decline of the secretariats. *Hispanic America Historical Review (HAHR)*, v. 93, n.4, p.547-583, 2013
- VILLA GRIMALDI. CORPORACIÓN PARQUE POR LA PAZ Y CONSEJO NACIONAL DE LA CULTURA Y LAS ARTES. 20 Años Sitio de Memoria. Parque por la Paz Villa Grimaldi. Santiago: Villa Grimaldi. 2017
- VILLALÓN, GABRIEL Y ZAMORA, ALICIA “Presencia y perspectivas de la enseñanza de la historia reciente en la historia enseñada en la educación secundaria en Chile. Un análisis desde el currículum”. En: *Revista Austral de Ciencias Sociales*, nro 34: pp. 139-151. doi:10.4206/rev.austral.cienc.soc.2018.n34-09. 2018. Fecha de última consulta: nov de 2020

WINN, P. STERN, S. LORENZ, F. MARCHESI, F. *No hay mañana sin ayer*. Batallas por la memoria histórica en el cono sur. Santiago. LOM 2014



POSICIONAMENTOS DOS JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS BRASILEIRAS SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS, CULTURA E HISTÓRIA NEGRAS

Bertin, Méris Nelita Fauth¹

¹*Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de História*

O presente trabalho tem por objetivo analisar o posicionamento sobre a temática negra de jovens brasileiros entre 15 a 16 anos de escolas públicas e particulares em comparação com a Escola Privada X que utiliza nos sétimos anos três práticas socioeducativas como recurso pedagógico para a educação das relações étnico-raciais nas aulas de História. Utilizamos dados quantitativos para fazer a análise e foi possível perceber que embora os alunos(as) da Escola Privada X tenham se diferenciado quanto a reconhecer a contribuição das culturas negras na formação de nosso país, uma vez que o fazem mais que as outras escolas, reconhecem de forma insuficiente a necessidade de reserva de vagas para as universidades públicas, bem como, o direito à propriedade de terra aos quilombolas. Dessa forma, entende-se que o pensamento neoliberal está mais presente no nível socioeconômico do público atendido pelas escolas privadas e, por hipótese, das escolas privadas em geral. Com isso reforça-se a hipótese de que a prática que marca as trajetórias destes estudantes em particular é parcialmente bem sucedida. Defende-se que, para o jovem reconhecer as desigualdades originadas da discriminação racial e social é preciso construir espaços em todo o contingente escolar, em todos os anos e com todos os professores para desconstruir de fato o racismo e desenvolver a consciência histórica do aluno. A abordagem teórica deste trabalho teve seu suporte básico em torno de estudos sobre consciência histórica de Jörn Rüsen, consciência ingênua e crítica de Paulo Freire e neoliberalismo de Norberto Bobbio.

PALAVRAS-CHAVE: Cotas para negros; consciência histórica; racismo; neoliberalismo.

1. Diferença de classe social nas escolas.

Sabemos que racismo e a ignorância andam lado a lado, por isso, é obrigação do Estado e de todas as instituições de ensino trazer à tona não somente a discussão complexa do racismo e da discriminação racial, mas a prática antirracista em seu dia a dia.

O racismo é um crime inafiançável e imprescritível no Brasil desde 1988, e, desde 2003, os livros didáticos e currículos abordam o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, no entanto, no presente, ainda temos representações de discursos discriminatórios, preconceituosos e intolerantes dentro das nossas escolas e em nosso cotidiano.

Analisamos, neste trabalho, questões sobre a temática negra por meio das respostas dadas por jovens de escolas públicas e privadas em comparação com a Escola Privada X, que faz um trabalho específico sobre o tema no sétimo ano dos Anos Finais.

Para tanto, privilegiamos as questões do questionário referentes à: reserva de vagas nas universidades públicas, direito à propriedade de terra, contribuição das culturas negras, se os

afrodescendentes foram desfavorecidos na história de nosso país e se a escravidão foi em nosso país foi menos violenta que em outros.

Tabela 1: Nível socioeconômico por escola: percentual.

Tipo de escola	Inse	Porcentagem
Pública de Periferia	2	9,2
	3	52,8
	4	37,9
Pública Central	1	8,7
	3	39,2
	4	39,4
	5	10,3
	6	2,4
Particular Religiosa	5	38,0
	6	62,0
Particular Laica/Empresarial	3	24,5
	5	12,1
	6	63,4

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pela autora.

A Escola Privada X é uma escola particular, situada na cidade de Ponta Grossa, no Paraná. É uma escola confessional católica, de classe média com boas instalações físicas, materiais didáticos e outros recursos. Portanto, apresenta nível 6, segundo a tabela acima. Tem atualmente mil e cem alunos, a maioria deles possui boas condições econômicas, com exceção de 10% que recebem bolsa integral do colégio. A maioria tem uma rotina de atividades socioculturais e acesso à leitura e equipamentos eletrônicos. Viajam, às vezes, ao exterior e a maioria tem transporte particular. Finalmente, seus pais possuem um bom nível de escolaridade. Em oposição, os alunos das famílias que recebem bolsa utilizam o transporte público, tem pouco acesso a atividades socioculturais e, às vezes, possuem pai e mãe analfabetos. Quanto às suas ideologias temos alunos com posturas bem diferentes, sendo impossível classificá-los de uma única maneira. No entanto, a maioria é mais tradicional quanto a ideias, valores e costumes, onde pode-se identificar um pensamento neoliberal e meritocrático; outros são abertos e tolerantes a novas formas de agir e pensar.

A tabela acima apresenta o perfil socioeconômico do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que gerou um indicador com base nos dados do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de 2015¹³. Esse Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) visa sintetizar de maneira unidimensional informações sobre escolaridade dos pais e renda familiar. O Inse classifica de 1 a 6 as escolas brasileiras, sendo 1 as com maior fragilidade social e 6 as com estudantes com melhores condições econômicas.

Neste sentido, utilizamos a respectiva da classificação do Inse¹⁴ para cruzar com as bases de dados obtidas na pesquisa do Projeto Residente. A partir de desses níveis socioeconômicos e

¹³ Material disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> Acessado em: 10/10/2020.

¹⁴ A seguir, segundo o Inse, a descrição dos níveis socioeconômicos:

Nível I – Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em suas casas bens elementares, como uma geladeira e um quarto para dormir, não há banheiro ou televisão; pode ou não possuir um telefone celular; não há renda familiar mensal; os pais ou responsáveis não sabem ler e escrever, nunca estudaram ou não completaram o 5º ano do fundamental.

das questões respondidas pelos estudantes é possível fazer uma análise baseada no conceito de consciência histórica.

2. A diferença entre a Escola Privada X e as demais sobre a temática negra.

Tabela 2: Posicionamento sobre a temática negra: por escola.*

Tipo de escola	35.1. Comunidades de negros que escaparam da escravidão (quilombos) têm direito à propriedade da terra que tradicionalmente ocupam	35.2. A contribuição das culturas negras é equivalente às culturas europeias na formação do nosso país	35.3. Reserva de vagas para negros nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia	35.4. Negros foram desfavorecidos na história do nosso país e continuam vítimas de preconceito e discriminação	35.5. O período da escravidão em nosso país foi relativamente menos violento que em outros países
Pública de Periferia	0,62	0,45	0,79	1,02	-0,38
Pública Central	0,49	0,42	0,63	0,85	-0,31
Particular Religiosa	0,54	0,60	0,40	1,39	-0,93
Particular Laica/Empresarial	0,54	0,56	0,43	1,25	-0,88

Nível II - Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e até dois quartos para dormir. Não possui máquina de lavar roupa ou computador entre seus bens. A renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) sabem ler e escrever tendo ingressado no ensino fundamental, completando ou não o 5º ano de estudo.

Nível III - Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como banheiro e até dois quartos para dormir, possuem televisão, geladeira, dois ou três telefones celulares; bens complementares como máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio.

Nível IV - Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como dois ou três quartos para dormir, um banheiro, uma geladeira, três ou mais telefones celulares, e um ou dois televisores e; bens complementares como máquina de lavar roupas, micro-ondas, computador (com ou sem internet), um telefone fixo e um carro; bens suplementares, como freezer; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 3 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino médio ou a faculdade.

Nível V- Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em suas casas dois ou mais banheiros e três quartos para dormir, quatro ou mais telefones celulares, dois ou três televisores; bens complementares, como máquina de lavar roupas, um ou dois computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 2,5 a 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio ou a faculdade.

Nível VI- Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, com três ou mais quartos de dormir em suas casas, três ou mais televisores; bens complementares, como uma máquina de lavar roupas e dois ou mais computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, uma TV por assinatura e, um ou dois carros; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; contratam, empregada mensalista; a renda familiar mensal é entre 7 e 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade.

Escola Privada X	0,41	0,89	0,28	1,38	-0,90
------------------	------	------	------	------	-------

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pela autora.

* Médias aritméticas da escala Likert transformada, sendo “discordo totalmente” = -2, “discordo” = -1, “nem concordo nem discordo” = 0, “concordo” = 1 e “concordo totalmente” = 2.

Na análise desta tabela, utilizaremos os conceitos de consciência histórica de Rüsen (2010), de neoliberalismo de Bobbio (1988) e de consciência ingênua e crítica de Freire (2007) para podermos interpretar os índices apresentados na questão.

Para Rüsen, os indivíduos, têm consciência histórica e ela é inata, em sociedade, esse fenômeno se concretiza através das manifestações da cultura histórica. O relacionamento das dimensões da cultura histórica interfere na vida prática do ser humano, da mesma forma, a consciência histórica dos indivíduos interfere na cultura histórica. Então, os seres humanos dão significado e intencionalidade aos fatos e sentimentos e interpretam suas ações e construções, através das carências de orientação do agir e sofrer humanos.

Ter consciência histórica é apropriar-se das operações mentais do pensamento histórico com o objetivo de refletir sobre as experiências vividas por si ou pelos outros (CERRI, 2011). Tal consciência se projeta na vida prática, pois vivemos o presente marcados pelo passado e projetados para o futuro. As operações mentais do pensamento histórico ou competências da narrativa histórica são: experiência, interpretação ou significado e orientação ou sentido. A consciência histórica pode gerar sentidos históricos diferentes, ou seja, recuperar o passado de formas diferentes, como, por exemplo: tradicional, exemplar, genético e crítico. (RÜSEN, 2010)

A constituição tradicional de sentido constrói uma narrativa histórica baseada naquilo que é dado desde nossa origem e sem o papel crítico da historiografia. A constituição exemplar de sentido busca exemplos que orientam o presente ao dialogar com a memória histórica. A constituição crítica de sentido representa a ruptura e a descontinuidade ao recorrer à memória histórica e a constituição genética de sentido histórico pode ser compreendida como a busca da complexidade das contingências do presente ao recorrer às várias potencialidades de mudança histórica.

Assim como Rüsen organiza e tipifica de forma ideal a consciência, para Paulo Freire, consciência é aprendizado, o primeiro passo para a conscientização seria a investigação temática, aquilo que o sujeito conhece empiricamente, o segundo seria a tematização, o significado ou a exploração desse conhecimento, e o terceiro seria a problematização. Na terceira etapa, está imbuído o conceito de Tomada de Consciência o qual ele se apropria de Jean Piaget, assim como o conceito de tematização, em ambos a tomada de consciência é sempre provisória, porque é através do desenvolvimento dela que se dá a conscientização. Portanto, para Freire a conscientização é uma categoria que evidencia o processo de formação de uma consciência crítica. Para ele há dois tipos de consciência: ingênua e crítica. As características da consciência ingênua seria a consideração que o passado foi melhor, a fragilidade na discussão dos problemas, conclusões apressadas e superficiais. Já a consciência crítica seria caracterizada pela profundidade na análise de problemas, por livrar-se dos preconceitos, por ser indagadora, investigadora e por amar o diálogo.

Ao se observar o significado de consciência histórica de Rüsen ou o processo de transição da consciência ingênua para crítica de Freire, podemos fazer referência ao pensamento neoliberal, tão presente hoje em dia na sociedade brasileira; para Bobbio, o neoliberalismo seria “uma doutrina econômica consequente, da qual o liberalismo político é apenas um modo de

realização nem sempre necessário: ou em outros termos, uma defesa da liberdade econômica, da qual a liberdade política é apenas um corolário”. (BOBBIO, 1988, p. 87). Ou seja, a doutrina defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrita intervenção estatal. Portanto, as pessoas que defendem o pensamento neoliberal, defendem também os princípios econômicos do capitalismo e a ênfase na globalização.

No tocante aos resultados da questão **35.1**, da tabela 2, a questão afirma que “comunidades de negros que escaparam da escravidão (quilombos) têm direito à propriedade da terra que tradicionalmente ocupam”. A média das respostas dos alunos(as) na escola Pública Central (0,49) e a média da escola Particular Privada X (0,41), apontaram para uma tendência à neutralidade; a média da Pública de Periferia (0,62), a média da Particular Laica (0,54) e a média da Particular Religiosa (0,54) apontaram para uma concordância. E a média da Particular Privada X que está posicionada no nível VI da tabela socioeconômica, teve um número muito diferente das outras escolas, apontando para uma tendência à discordância. Ou seja, mesmo que os alunos(as) tenham feito um trabalho específico sobre as relações étnico-raciais, ao que tudo indica, apresentam influência nesse ponto de uma um modo de geração de sentido mais próximo de tradicional, pois assinalaram a resposta com pouco ou nenhum domínio do conteúdo histórico sobre a Escravidão e o pós-abolição. De acordo com as categorias de Freire estes estudantes teriam uma consciência ingênua, caracterizada pelo conformismo e passividade diante da realidade, estariam codificando e decodificando o conteúdo da escravidão, sem problematizá-lo. E para Bobbio a cidadania neste caso estaria atendendo ao consumo individual ou aos bens da família, bem como a individualização do comportamento quanto ao direito dos outros. O interessante é que realmente no tocante à discussão sobre o direito à propriedade de terras, muitos desses alunos(as) se viram envolvidos com a ocupação das terras de seus próprios pais.

Importante observar que na questão **35.2**, da tabela 2, onde temos a seguinte afirmação “a contribuição das culturas negras é equivalente às culturas europeias na formação do nosso país”; a média das respostas dos estudantes da escola Pública Central (0,42) e a média da Pública de Periferia (0,45), ficaram próximas à neutralidade, já a média da Particular Religiosa (0,60) e da Particular Laica (0,58) ficaram próximas à concordância e a média da Particular Privada X (0,89) ficou muitíssimo próxima à concordância. Aqui os alunos(as) apresentaram uma geração de sentido exemplar, pois apesar de demonstrarem um pouco de amplitude no olhar sobre as sociedades e culturas africanas e afrodescendentes no Brasil, há somente a reprodução de um saber, no entanto, já representa um pequeno avanço numa sociedade que violenta os corpos negros(as), a história e a tradição religiosa africana. Nesta questão, continuamos na consciência ingênua, pois há uma simplicidade na interpretação dos fatos, os alunos(as) são capazes de entender o quanto a cultura negra é importante, mas não são capazes de colocar os agentes desta cultura dividindo seus privilégios. Para Bobbio,

A relação entre liberalismo e democracia, como vimos, nunca foi antítese radical, apesar de ter sido difícil e frequentemente contestado o enxerto dos ideais democráticos no tronco originário das ideias liberais, e apesar da integração entre liberalismo e democracia, onde ocorreu, ter se dado lentamente, não sem contrastes e rupturas. A relação entre liberalismo e socialismo, ao contrário, foi desde o início uma relação de antítese clara, e isso não apenas, como seria possível acreditar, na doutrina marxiana e marxista. O pomo da discórdia foi a liberdade econômica, que pressupõe a defesa ilimitada da propriedade privada. (BOBBIO, 1988, p. 79 e 80)

Então, é possível interpretar que o fato de os estudantes reconhecerem tão bem a contribuição das culturas negras no nosso país, não suscita para eles e suas famílias nenhuma ameaça aos seus interesses e privilégios.

Para analisar a questão **35.3**, da tabela 2, é preciso salientar que os alunos(as) da Escola Privada X tiveram uma dificuldade ímpar em admitir que a “reserva de vagas para negros nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia”. A média das respostas da Pública de Periferia (0,79) e a média da Pública Central (0,63) quase concordaram com a afirmação, a média da Particular Religiosa (0,40) e a média da Particular Laica (0,43), tenderam à neutralidade e a média da Escola Privada X (0,28) ficou muito próxima da discordância, e isto mostra o incômodo que gera neles esta disputa de vagas e a ilusão de estarem sendo prejudicados com a reserva de vagas para afrodescendentes, por isso apresentam tanta contraposição. Temos aqui a consciência histórica gerando uma constituição de sentido tradicional, pois é o branco se sentindo confortável no lugar onde ele sempre ocupou na sociedade e querendo manter essa condição inalterável. Também, temos a consciência ingênua de Freire, pois há uma fragilidade de raciocínio e até mesmo um desconhecimento do papel do outro no mundo e, como vimos em outras questões, o jogo do pensamento neoliberal, pois reflete que o branco continue a deter o poder político e econômico. Este poder associado ao neoliberalismo no trabalho, faz com que haja a desregulamentação da força de trabalho e o enfraquecimento das forças sindicais.

Diferentemente, a questão **35.4**, da tabela 2, traz resultados um pouco melhores, “negros foram desfavorecidos na história do nosso país e continuam vítimas de preconceito e discriminação”, a média das respostas dos estudantes da Pública de Periferia (1,02) aponta para uma concordância com a afirmação, assim como, a média da Pública Central; e as médias das Particular Religiosa (1,39), Particular Laica (1,25) e Escola Privada X (1,38), ultrapassam o marco do concordância, indo pela primeira vez em direção ao concordo totalmente. Apesar dos resultados da Escola Privada X serem um pouco mais animadores, pois aqui a consciência histórica apresenta uma geração de sentido crítica, isso quer dizer que os alunos(as) conseguem verificar na experiência cotidiana que os negros foram desfavorecidos e continuam sendo, mas por que será que não assinalaram o concordo totalmente já que temos tantos exemplos diários desse racismo? Talvez porque ainda falem mais reflexões acerca das experiências temporais dos africanos e afrodescendentes e dos próprios alunos, aquilo que Freire chamaria de problematização.

Na última questão **35.5**, da tabela 2, “o período da escravidão em nosso país foi relativamente menos violento que em outros países”, temos a média das respostas dos jovens da Pública de Periferia (-0,38) e a média da Pública Central (-0,31), mais perto de zero, apontando para uma suposta neutralidade, e a média da Particular Religiosa (-0,93), a média da Particular Laica (-0,88) e a média da Escola Privada X (-0,90), mais perto de -1, revelando uma discordância. A média das respostas dos alunos(as) da Escola Privada X fica próxima a outras instituições particulares e consegue apresentar uma consciência histórica com uma geração de sentido crítica, reconhecendo, em parte, a violência contra os negros intrinsecamente em consonância com a estratégia de povoamento e colonização do Brasil, bem como, com a política mercantilista dos séculos XV e XVI. O conhecimento deste momento histórico é imprescindível para repensar a história do negro no Brasil, infelizmente, tão empobrecida pela dificuldade de se encontrarem fontes e documentos históricos.

A Escola Privada X que havia tido um trabalho específico das relações étnico-raciais apresentou majoritariamente uma consciência histórica que se limita à vida prática, sem muita preocupação em investigar aspectos de historicidade. Esta falta de reflexão pode ser percebida, principalmente, nas questões 35.1 e 35.3, onde os conteúdos históricos da escravidão, cultura e história africanas e trabalhos práticos num determinado ano dos Ensinos Finais não foi capaz de

derrubar a constituição de sentido tradicional de ver a temática negra. Ou seja, a estrutura escolar ainda não está preparada para lidar com a reflexão sobre o racismo em todos os dias do ano e em todas as disciplinas

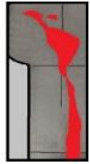
Outro aspecto a ser considerado é que os estudantes da Escola Privada X apresentam um bom nível socioeconômico, isso possibilita aos alunos(as) vivenciarem experiências variadas que podem contribuir para a formação de uma consciência crítica e de uma constituição genética de sentido histórico, no entanto, persiste pelas respostas dos alunos um pensamento neoliberal onde o egoísmo e o individualismo imperam, mesmo que eles tenham participado de um trabalho pedagógico étnico-racial.

Mesmo assim, entendemos que a educação é o ponto de partida para o esclarecimento das pessoas sobre a situação racial no país e temos certeza que é através da prática e da reflexão que podemos transformar a sociedade.

Por fim, constatamos ser importante aprofundar, em novas pesquisas, a consciência dos sentidos atribuídos à História pelos jovens do Ensino Médio associada ao pensamento neoliberal.

Referências bibliográficas

- BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e Democracia.Semina: Ciências Sociais e Humanas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- CERRI, Luis Fernando. Diretrizes curriculares estaduais – História: legitimidade, autonomia docente e currículo oculto. In: MOLINA, Ana Heloísa Molina e outros (org.). *Ensino de história e educação: olhares em convergência*. vol.2. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012. p. 121-134.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- _____. *Conscientização- teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora Universidade Federal do Paraná, 2015.
- _____. *Jörn Rüsen e o ensino da história*. Organizadoras: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: UFPR, 2011
- _____. *História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1 reimpressão, 2010c.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. *Ser negro no Brasil hoje*. São Paulo: Moderna, 1994.



CONCIENCIA DE LA DESIGUALDAD SOCIAL Y EXPERIENCIA HISTÓRICA. JÓVENES EN LA REBELIÓN DE OCTUBRE 2019 EN CHILE

Carrasco, Yessica¹; Alfaro, Karen.²

¹*Instituto Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile;* ²*Instituto de Historia y Ciencias Sociales, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile*

El presente trabajo se centra en el interés por estudiar la conciencia que tienen los y las estudiantes de enseñanza media sobre la desigualdad social, siendo esta generación de jóvenes que además han experimentado recientemente la revuelta social en Chile.

Nos parece que el estallido social desarrollado en Chile en Octubre del año 2019, que tiene como sujeto central de la rebelión a los jóvenes, funda sus bases en un largo proceso de construcción de un malestar social generado por las profundas desigualdades sociales en nuestro país. A modo de hipótesis planteamos que la conciencia de desigualdad de los jóvenes se configura a partir del reconocimiento de su experiencia de vida como parte de los procesos históricos. Lo anterior, se posibilita al ser parte de un aprendizaje de la historia en el que se valida la experiencia como un lugar para enseñar a pensar históricamente.

Para abordar lo anterior, el presente trabajo se plantea como objetivo central; Conocer las construcciones sobre la desigualdad social en jóvenes de Valdivia. Lo anterior, a partir de los resultados de la aplicación del cuestionario del Proyecto Residente y del desarrollo de entrevistas a algunos de estos estudiantes. Nos planteamos como principales interrogantes; ¿Qué elementos configuran las concepciones de desigualdad de los jóvenes? ¿Cómo relacionan la experiencia de pertenencia al colectivo juvenil con la idea de desigualdad? ¿Cuáles son los conflictos que impactan con mayor fuerza a la sociedad? ¿Cómo influye la experiencia del Estallido Social en el desarrollo de la conciencia de desigualdad? ¿Qué tensiones perciben los/as jóvenes en el modelo económico en que se desarrolla su experiencia histórica?

La metodología utilizada para abordar la problemática incluye la relación entre los resultados cuantitativos arrojados por el cuestionario aplicado en el contexto del proyecto residentes, trabajando en planos de análisis vinculados con la conciencia de desigualdad. En especial, nos centramos en los análisis y correlaciones entre las siguientes preguntas;

23. ¿Como piensas que era la vida en tu país hace 40 años?

24. ¿Cómo piensas que será la vida en tu país dentro de 40 años más?

29. Los temas que siguen son sobre economía. Marca tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

Junto con ello, desarrollamos entrevistas semi estructuradas aplicadas a 5 jóvenes estudiantes de la ciudad de Valdivia, que participaron en las respuestas a los cuestionarios. El análisis de las entrevistas se realizó en función de una matriz de categorías y subcategorías. La opción por un modelo mixto responde a la necesidad de ampliar la comprensión del concepto de conciencia de desigualdad, asumida ésta como un rasgo de la política cultural, en marco mayor de la conciencia histórica de los sujetos, portadores de una experiencia determinada en relación a la desigualdad.

1. De la desigualdad educativa a la consciencia de desigualdad estructural.

La articulación de la movilización social en Chile, se ha caracterizado por el posicionamiento de los jóvenes como actores centrales de la lucha antineoliberal, siendo desde el año 2006 que adquiere masividad a nivel nacional, en lo que fue conocida como la Revolución Pingüina. El ciclo iniciado se radicaliza y adquiere el carácter de revuelta social en Octubre del año 2019, posibilitando una apertura democrática en el país. En este proceso se ha construido un cuerpo colectivo juvenil, fundado principalmente en la identificación de los jóvenes como sujetos víctimas de las desigualdades sociales.

En este sentido, podemos señalar que los jóvenes han posibilitado la reconstrucción de la política, transformando las lógicas de la “democracia de espectadores” presentes en la posdictadura en Chile, que delegaba la discusión de los temas públicos a los “expertos de la política”, recuperando la vocación de ejercicio del poder al conjunto de la sociedad civil.

En este sentido la construcción de la juventud como sujetos históricos, ha sido en la historia reciente del país, un proceso que ha permitido oponerse a la tradición que situaba a la niñez y los jóvenes como objetos de la pedagogía, de las políticas públicas, de la intervención institucional, etc. En especial en contextos de crisis, se ha instalado sobre los jóvenes la sospecha policial y jurídica, la que permitió instalar bajo la dictadura militar la noción de la juventud como un sujeto universal, construido desde los valores y mandatos del régimen.

Es frente a esta construcción que el posicionamiento de los jóvenes estudiantes como sujetos históricos que han abierto un nuevo ciclo de configuración política, que nos parece relevante identificar la articulación entre pasado-presente y futuro en sus construcciones sobre la historia.

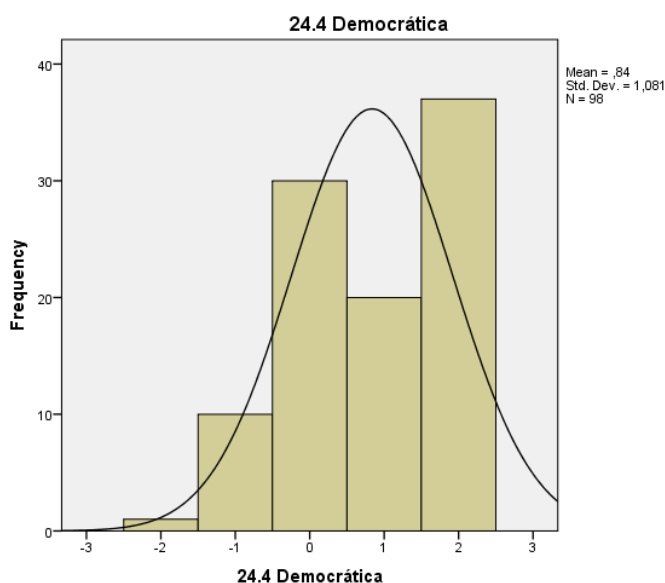
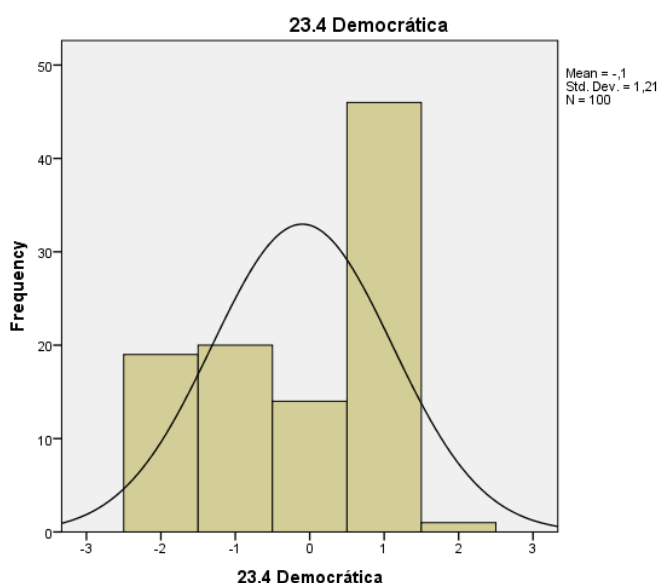
El desarrollo del modelo neoliberal en Chile, supuso la privatización de las principales áreas de desarrollo social, en el que la salud y la educación han sido los ámbitos más sensibles para la población. En especial el campo de la Educación ha significado el traslado de los costos a las familias, que han debido vía endeudamiento asumir los altos costos de la formación. Es por ello, que no resulta extraño que el inicio de la crítica al modelo estallara desde la educación, dispositivo desde el cual se ha vivido la desigualdad, siendo los estudiantes, principalmente los secundarios, quienes han liderado este proceso.

Al respecto, creemos que la movilización estudiantil se forjó a partir de un proceso de construcción de conciencia de sí y de cuerpo social colectivo, en función de experimentar las desigualdades sociales. Al respecto siguiendo a Heller, podemos pensar que la praxis movimientista fue acompañada de un proceso de autoconocimiento, “[...] existe una interrelación entre el autoconocimiento y la praxis: sólo pueden actuar adecuadamente aquellos que poseen un conocimiento de sí mismos, y este solo se puede ganar mediante la praxis, demostrando la integridad propia” (95-96)

La acción colectiva de las generaciones que levantaron el movimiento estudiantil, desarrollaron procesos de autoformación y coeducación, que les permitieron construir un espacio de la crítica frente al modelo. Lo anterior, permite construir un sujeto colectivo que se antepone a las claves individuales del sujeto arrojado frente al mercado, recuperando con ello la dimensión de la política y del bienestar común. El conflicto de la educación, permitió ampliar la discusión respecto al rol del estado y las garantías de los derechos sociales, al liderar los estudiantes la discusión por la “Educación Gratuita y de calidad”. Lo anterior, permite recuperar la noción del estado, desmantelada a partir de la dictadura militar, que impone la lógica de un estado subsidiario, que entrega a los privados la gestión de los derechos sociales.

2. Consciencia de la desigualdad y vocación de futuro en estudiantes secundarios

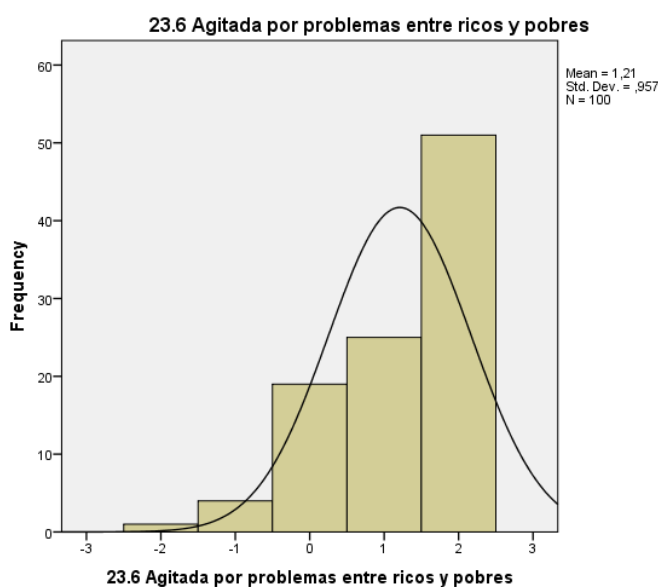
A partir de los resultados obtenidos es factible reconocer una mayor adherencia a principios democráticos en relación al futuro, y no así al pasado, que se presenta asociado a conflictos, principalmente en las entrevistas profundizamos sobre el impacto de la Dictadura Militar, en el reconocimiento como momento de origen de las desigualdades sociales actualmente existentes. El futuro cobra una gran relevancia y adherencia en la construcción de cambios sociales, fijando en los jóvenes un horizonte de posibilidad y de mayor democratización, configurándose así su presente como el eje articulador de la experiencia histórica vivida en que se debe presionar para impulsar los cambios que se espera sean parte de un futuro de posibilidades.

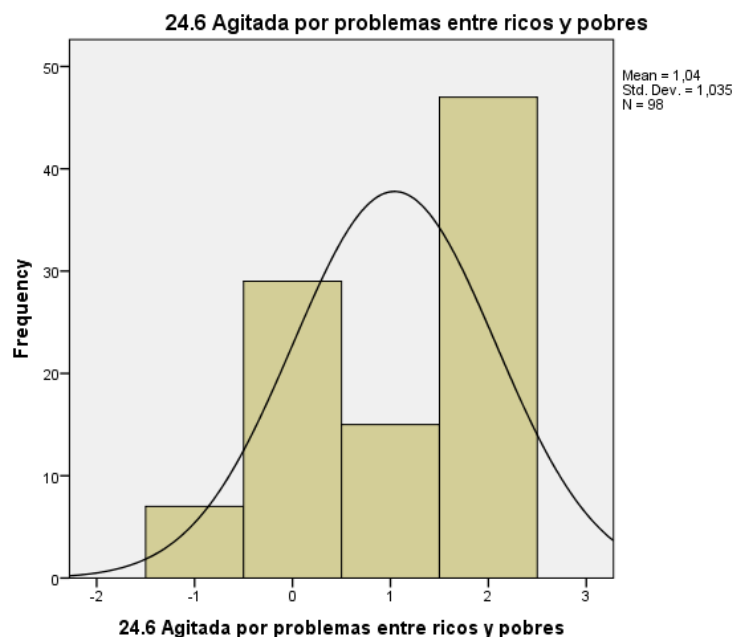


Existe un reconocimiento de que en todo tiempo histórico ha existido una agitación por conflictos políticos y por conflictos entre Ricos y Pobres, con una tensión en que estos van a

tender a disminuir en el futuro, lo que se relaciona con el ideal de una sociedad más democrática. Junto con ello, es posible reconocer la ampliación de conflictos asociados al futuro, en el que los problemas medio ambientales cobran una importante relevancia, tal como lo señalada una entrevistada; *“Yo creo que va a haber una ruptura brusca con todo este sistema económico, el paradigma neoliberal, también puede que no, pero yo creo que no es sostenible. El futuro va a ser democrático también”* (Entrevista1)

Resulta central en el desarrollo de una conciencia de la desigualdad, reconocer las brechas configuradas a partir de la educación, donde los estudiantes establecen uno de los principales conflictos existentes en nuestro sistema; *“De hecho esa es la gracia de nuestro sistema económico, se trata de que no todos estén en igualdad de condiciones, o sea que esté la ilusión de que así sea la realidad, pero en realidad los que ganan tienen que ser pocos y se quedan con mucho.....Si definitivamente este sistema favorece a uno más que a otros, es cosa de ver en la educación del país, como algunos aprenden mucho, otros aprenden poco, unos reciben una mejor educación, depende de cuánto pueden pagar”* (Entrevistado 3) *“Mira, desde la educación se sabe, se ve que la educación de mayor calidad acá en Chile es la educación privada, o sea otra cosa es que es calidad y que no, pero hablando de formar como redes y hacer contactos y ese tipo de cosas, eso también se sabe que es como el motivo por el que la gente elige cierto colegio, cierta universidad, se traduce rápidamente como en oportunidades”* (Entrevistado 3). Se comprende a la educación, como un mecanismo reproductor de las desigualdades sociales existentes, experimentando en sus vidas las consecuencias del modelo de mercado. La posición estratégica que adquieren los estudiantes por ello, en la configuración de los conflictos políticos en el país, les dota a sus reivindicaciones de una potencialidad ética y política con gran adherencia en el conjunto de la ciudadanía. Conscientes de esta posición, se proyectan en la posibilidad de transformar colectivamente el actual escenario; *“Que la gente se vaya organizando cada vez más hasta que logre como hacer el sistema completo, no solamente económico, al gusto de la gente, en base a las necesidades de la gente”* (Entrevistado 4).





La globalización y el sistema neoliberal que le sustenta debe servir a los intereses de la humanidad por sobre el de los bancos o grandes corporaciones tiene una gran adherencia. De igual modo, existe una tendencia mayoritaria en criticar los privilegios por condiciones de clase. Se desprende del análisis, un rol asignado al Estado como ente regulador del mercado, el cual sin esta regulación se orienta hacia la concentración de riqueza en pocas manos, sumado a la escasa responsabilidad social del poder económico situación que es evidenciada por la muestra de Valdivia y reconocida abiertamente por los jóvenes entrevistados.

Tabla 1: 29.10 Los ricos pagan muchos impuestos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid desacuerdo totalmente	93	21,6	23,5	23,5
Valid desacuerdo	155	36,0	39,1	62,6
Valid concuerdo	121	28,1	30,6	93,2
Valid concuerdo totalmente	27	6,3	6,8	100,0
Total	396	91,9	100,0	
Missing n. resp.	35	8,1		
Total	431	100,0		

Tabla 2: 29.11 Aquellos que pueden pagar más deben tener el derecho de recibir un mejor tratamiento médico.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid desacuerdo totalmente	105	24,4	26,6	26,6
Valid desacuerdo	131	30,4	33,2	59,9
Valid concuerdo	126	29,2	32,0	91,9
Valid concuerdo totalmente	32	7,4	8,1	100,0

Total	394	91,4	100,0
Missing n. resp.	37	8,6	
Total	431	100,0	

A la luz de los datos es posible establecer que los y las jóvenes reconocían, los principales problemas y desajustes del modelo económico, con una conciencia sobre la desigualdad social, este reconocimiento amplía el horizonte para la enseñanza de la historia porque si bien los problemas y desajustes del modelo, son parte del currículo escolar, el tratamiento didáctico no siempre considera la experiencia vital de los estudiantes que han vivido los desajustes que fueron haciendo presión en el cuerpo colectivo hasta estallar el 18 de Octubre de 2019. Reconocerse en ese currículum fortalece la autopercepción de los y las estudiantes como sujetos con historicidad propia, lo cual posibilita el desarrollo de habilidades que permitan a los y las estudiantes pensar y pensarse históricamente. Así mismo, este trabajo se plantea profundizar en una perspectiva más amplia de esta revuelta social, buscando los orígenes de la acumulación de fuerza social en la juventud que logró desarrollar un cambio en la cultura política nacional, desnaturalizando la desigualdad social construida en el país. Nos parece central en el análisis propuesto, historizar el proceso que permitió generar una nueva política, lejos del peso del presentismo y de la clausura del futuro, propias del legado dictatorial. Por el contrario, los estudiantes permitieron desde la educación, iniciar un proceso amplio de crítica radical al neoliberalismo.

Referencias bibliográficas

- Heller, Ágnes. 1982 *O homem do Renascimento*. Conceição Jardim y Eduardo Nogueira (trads.). Lisboa: Presença.
- Garcés, Mario (2012): *El despertar de la sociedad. Los movimientos sociales en América Latina y Chile*. Santiago: LOM. [[Links](#)]
- Koselleck, R. (2003). *Futuro-pasado. Sobre una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Mouffe, C (2009). *En torno a lo político*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Salazar, G (2017). *La historia desde abajo y desde adentro*. Santiago de Chile, Taurus



LAS CLASES Y GRUPOS SUBALTERNOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ARGENTINA: APORTES PARA UN BALANCE

Grande, Patricio¹; Wiurnos, Natalia C.²; Bidone, Matías A.³

¹ Prof. y Mg. en Historia, Departamento de Educación, Carrera de Profesorado en Historia, Universidad Nacional de Luján, Argentina; ² Prof. y Mg. en Historia, Departamento de Educación, Carrera de Profesorado en Historia, Universidad Nacional de Luján, Argentina; ³ Prof. en Historia, Departamento de Educación, Carrera de Profesorado en Historia, Universidad Nacional de Luján, Argentina.

1. Introducción

Esta ponencia presenta los lineamientos generales acerca de la utilización parcial de los datos empíricos arrojados por el *Projeto Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina* (Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil, 2018-2022), específicamente de los cuestionarios aplicados en la República Argentina entre 2018 y 2019. Estos cuestionarios están constituidos por un total de 35 (treinta y cinco) preguntas generales y diversas sub-preguntas o variantes en cada una de ellas.

El propósito central que persigue aquí la utilización parcial de los resultados de la citada encuesta en Argentina es el de nutrir -a través de una propuesta de articulación investigativa- de una valiosa información empírica al objeto de estudio, y engrosar así el desarrollo de sus distintos objetivos, del Proyecto de Investigación universitario denominado como *Los grupos subalternos en la enseñanza de la historia. Balances y horizontes para una renovación de la historia en la actual escuela secundaria bonaerense* (2019-2021). Esta última pesquisa está radicada oficialmente, desde mediados del año 2019, en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), de la República Argentina, su director es el Profesor Patricio Grande y sus integrantes iniciales son los docentes universitarios/as Natalia C. Wiurnos y Matías A. Bidone. Para mayor información el proyecto completo se puede descargar ingresando al sitio web oficial de la UNLu:

<http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/Patricio%20Grande%20Dir.%20PROYECTO%20%20JOVENES%20UNLU%202018.pdf>

Como su título lo indica el objetivo general de la presente propuesta de articulación investigativa es examinar y analizar el lugar, las representaciones, las ideas y valoraciones, las nociones, los conceptos y los abordajes otorgados en la actualidad a las clases y grupos subalternos -obreros/as, campesinos/as, esclavizados/as, mujeres, grupos étnicos y diversidades sexuales, entre otros colectivos sociales conceptualizados genéricamente como “masas oprimidas y explotadas”- en los contenidos de historia y en las estrategias de enseñanza para la educación secundaria en Argentina, particularmente en la provincia de Buenos Aires, a través del estudio de algunos casos (en la Región Educativa N° 10) y, específicamente, de la utilización de un conjunto de datos arrojados por los cuestionarios del *Proyecto Residente* -las preguntas seleccionadas se especifican más abajo-. Así, los datos empíricos del *Proyecto Residente* son un valiosísimo insumo para la construcción y profundización de un (necesario) balance sobre la problemática en estudios.

Cabe destacar que la detección y el desarrollo de posibles aportes o contribuciones para la formación de una ciudadanía verdaderamente crítica y con capacidad de transformación social

-a partir de la construcción y el abordaje de un tipo de relato histórico escolar que ponga en el centro de su trama narrativa a aquellos grupos, clases y sujetos sociales que fueron sojuzgados por los poderes de su propio tiempo histórico e invisibilizados durante al menos una centuria en los ámbitos de enseñanza de formal- es un hecho o aspecto fundamental para (re) pensar el presente, el futuro y la finalidad de la enseñanza historia. Es decir, cuál es o debería ser su finalidad educativa en instituciones de enseñanza escolar del nivel medio o secundario. Así, realizar y/o profundizar un balance de lo acontecido en los últimos años y décadas, donde ocurrieron en Argentina dos importantes reformas educativas nacionales (1993 y 2006) y una renovación del currículum escolar, es una tarea decididamente nodal o clave para detectar al menos algunas tendencias actuales.

Asimismo, resulta de gran centralidad la producción o elaboración de conocimientos académicos, en el área de la Didáctica de la Historia, para revisar el desarrollo de las políticas educativas públicas y, al mismo tiempo, para promover mejores, nuevas e innovadoras prácticas docentes en las aulas escolares. También resulta de mucha importancia que estos conocimientos o desarrollos investigativos logren una amplia o importante divulgación entre colegas - investigadores y docentes del área-, por ejemplo a través de publicaciones en diversas revistas especializadas.

2. Algunos ejes centrales para el análisis de la presente propuesta de trabajo

Primero:

Como eje cardinal, la investigación procurará mostrar una serie de balances -y perspectivas a futuro- tendientes a la renovación de la historia enseñada en Argentina. Ello a partir de identificar y analizar el lugar, las representaciones, las ideas y valoraciones, las nociones o conceptos y los abordajes otorgados en la actualidad a los grupos y clases subalternas (o populares) en los contenidos de la asignatura historia.

Segundo:

De manera más específica, se intentará identificar relaciones de asociación, disociación, autonomía o independencia relativa, los intersticios y las tensiones establecidas entre la llamada “historia académica o profesional” y la “historia escolar”; además de indagar sobre los conocimientos y las representaciones que poseen los y las estudiantes de la secundaria en cuanto a la intervención de los sujetos o grupos/clases subalternas en diversos procesos o períodos históricos; e hipotetizar sobre sus potenciales aportes o contribuciones para la formación cultural y política de una ciudadanía crítica, transformadora y socialmente emancipadora.

Tercero:

Además, a partir de una selección de preguntas se buscará establecer comparaciones y diversos cruces entre: a) los datos generales de Argentina y los datos totales -unos 7 mil cuestionarios a escala de América Latina-; b) entre los datos de Argentina y las escuelas seleccionadas de los distritos de Luján y General Rodríguez –Región N° 10; y, c) entre las propias instituciones educativas seleccionadas para el trabajo de campo en Luján y General Rodríguez - consideradas como sitios claves y privilegiados para la recolección de información empírica donde se realizaron las encuestas- por ejemplo entre escuelas de gestión estatal y colegios de gestión privada de tipo confesionales y laicos.

3. Escala de análisis y preguntas seleccionadas

Tal como fue señalado más arriba se trabajará en el análisis de los datos empíricos de los cuestionarios en la República Argentina. Estos cuestionarios se conforman por un total absoluto de 726 (setecientos veintiséis) casos entre estudiantes de escuelas estatales y privadas de entre 15 y 16 años de edad. Las encuestas fueron respondidas, por las y los jóvenes estudiantes, durante el segundo semestre del año 2018 y el primero de 2019.

Además, tal como fue señalado más arriba, se establecerán diversos cruzamientos/relaciones con los datos obtenidos en los distritos bonaerenses de Luján y General Rodríguez (encuestas realizadas a unos, aproximadamente, 170 de jóvenes tanto de escuelas públicas como privadas urbanas en ambos distritos).

Las preguntas seleccionadas para el análisis de los datos son un total de 9 (nueve) incluyendo además las diversas sub-preguntas. En detalle son:

- Nº 14: “¿Cuáles de estos temas de la historia te interesan más (...)?”
- Nº 15: “¿Cuál es tu interés acerca de la historia de los siguientes lugares (...)?”
- Nº 16: “¿Qué influencia piensas que tuvieron los siguientes factores en el cambio de la vida de las personas desde 1980 hacia hoy (...)?”
- Nº 18: “¿A qué asociás la Edad Media? (...)”
- Nº 19: “¿A qué asocias el período de colonización en América Latina? (...)”
- Nº 20: “¿A qué asocias la revolución industrial? (...)”
- Nº 27: “Escribe el nombre de 5 personas de destacados para la historia de tu país, en orden del más importante al menos importante”.
- Nº 34: “Sobre los pueblos indígenas en nuestro país (...)”.
- Nº 35: “Sobre los negros en nuestro país (...)”.

4. Cronograma y tiempo de trabajo aproximado

Se prevén, al menos, cuatro grandes etapas de trabajo colectivo durante el año 2021:

Etapas N° 1: Análisis, cruzamiento/relacionamiento de los datos empíricos y formulación de hipótesis tentativas de trabajo (marzo-junio del 2021).

Etapas N° 2: Sobre la base de los resultados de la etapa anterior se trabajará en la elaboración de ponencias y/o artículos de divulgación para revistas académicas especializadas (julio-septiembre del 2021).

Etapas N° 3: Presentación de las ponencias y/o artículos (desde octubre del 2021, lugares a definir).

Etapas N° 4: Balance integral y colectivo del proceso de trabajo y sus producciones.

Referencias bibliográficas

ADAMOVSKY, Ezequiel. *Historia de las clases populares en la Argentina. Desde 1880 hasta 2003*. Buenos Aires, Sudamericana, 2012.

BARRAL, María, Gómez Giusto, Cristina y Ratto, Silvia. Introducción. En: GARCÍA COSTOYA, María. (Coord.). *Aportes para la enseñanza. Nivel Medio. Bicentenario. 1810-2010: Memorias de un país* p. 1-13, 2010.

- BARRAL, María Elena, WIURNOS, Natalia C. y GRANDE, Patricio. ¿Qué historia cuentan los actos escolares? En *La Educación en Debate*, Buenos Aires, UNIPE, n. 53, agosto de 2017.
- BEVERLEY, John. *Subalternity and representation: Arguments in cultural theory*. Durhan, Duke University Press, 1999.
- DE AMÉZOLA, Gonzalo. Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en las Fuentes para la transformación curricular. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes n. 10, enero-diciembre, p. 67-99, 2005.
- DE AMÉZOLA, Gonzalo. *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.
- DE AMÉZOLA, Gonzalo y CERRI, Fernando. Los jóvenes y la historia en el Mercosur. En *Pasem, Proyecto Zorzal*, 2015.
- DE AMEZÓLA, Gonzalo y CERRI, Luis. F. (Coord.). *Los jóvenes frente a la historia. Aprendizaje y enseñanza en las escuelas secundarias*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018.
- DI MEGLIO, Gabriel. *Historia de las clases populares en la Argentina. Desde 1516 hasta 1880*. Buenos Aires: Sudamericana, 2012.
- EDELSTEIN, Oscar. Aproximaciones a los Diseños curriculares y a la historia enseñada en Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires”. En VI JORNADAS DE LA DIVISIÓN HISTORIA - III TALLER DE HISTORIA REGIONAL, Universidad Nacional de Luján, 2015.
- FONTANA, Josep. *La historia de los hombres*. Crítica, Barcelona, 2001
- GONZÁLEZ, María Paula. La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. *Sociohistórica*, N° 37, 2016.
- GRAMSCI, Antonio. *Cuadernos de la Cárcel*. México, ERA, 2000.
- GRANDE, Patricio. Multiculturalismo y enseñanza de la historia en la Argentina contemporánea: ¿una relación en ciernes? En *Polifonías. Revista de educación*, Año III, N° 5, septiembre-octubre, p. 171-196, 2014.
- GRANDE, Patricio. Los grupos subalternos y las clases populares en la enseñanza de la historia en Argentina. Relaciones bajo tensión entre las producciones historiográficas y las innovaciones de la historia escolar bonaerense”. En *Polifonías Revista de Educación*, Luján, Buenos Aires, año VII, n. 15, p. 26-54, 2019.
- GUHA, Ranajit. Prefacio a los Estudios de la Subalternidad. Escritos sobre la Historia y la Sociedad Surasiática. En *Estudios de la Subalternidad Escritos sobre la Historia y la Sociedad*.
- HOBSBAWM, Eric. *Naciones y nacionalismo desde 1780*. España, Crítica, 2015.
- INSAURRALDE, Mónica (Coord.). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires, Noveduc, 2009.
- LENTON, Diana (Ed.). *Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos indígenas*. Buenos Aires, Ediciones El Tugurio, 2010.
- MODENOSI, Massimo. *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*. Buenos Aires, Prometeo/CLACSO, 2010.
- NAGY, Mariano. Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales. En *Espacios en blanco, Serie indagaciones*, vol.23 no.2, Tandil, 2013.
- PAGÉS BLANCH, Joan y SANTI OBIOLS, Edda. Las mujeres en la enseñanza de la Historia”: ¿hasta cuándo serán invisibles? En *Cad. Pesq. Cdhis*, N° 1, 2012.

VILLALÓN GÁLVEZ, Gabriel y PAGÉS BLANCH, Joan. ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. En *CLIO & Asociados*, N° 17, 2013.

VILLALÓN GÁLVEZ, Gabriel y PAGÉS BLANCH, Joan. La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena. El caso de los textos de estudio de historia de Chile. En *Diálogo Andino*, N° 47, p. 27-36, 2015.

WIURNOS, Natalia C. La enseñanza de la historia en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Aportes y balances desde la historiografía colonial. Trabajo Final Carrera de Especialización en Cs. Sociales con Mención en Historia Social, Universidad Nacional de Luján, 2018.



COLONIALIDADE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: UM ESTUDO DE CASO COM JOVENS DE ENSINO MÉDIO

Moreno, Jean Carlos¹; Cruz, Matheus²

¹Universidade Estadual do Norte do Paraná. Centro de Ciências Humanas e da Educação;

²Universidade Estadual de Ponta Grossa

Autores contemporâneos ligados ao grupo Modernidade/colonialidade¹⁵ têm destacado a permanência das relações coloniais no presente que sobrevivem na geopolítica, nas relações sociais contemporâneas e, especialmente, nas maneiras de pensar e organizar o pensamento. A presente comunicação apresenta resultados incipientes de uma investigação que analisa as respostas de jovens estudantes do Ensino Médio a um questionário sobre cultura histórica e cultura política, aplicado em vários países da América Latina, comparando os resultados do contexto brasileiro, paranaense e do município de Jacarezinho (PR).

1. O projeto e a coleta de dados

O Projeto *Residente: observatório das relações entre jovens, política e história na América Latina* tem por objetivo fazer um levantamento de dados com jovens entre 15 e 18 anos, que estão cursando o que se refere ao Ensino Médio no Brasil, em alguns países da América Latina¹⁶ visando refletir sobre a cultura histórica e a cultura política expressa por esses estudantes. A iniciativa se inspira na investigação *Youth and History*, sobre a aprendizagem e a consciência histórica dos jovens (ANGVIK; BORRIES, 1997), realizada na Europa nos anos 1990 e, também, representa a continuidade e ampliação do projeto *Os jovens e a História: Brasil e América do Sul* (CERRI, 2018).

A coleta de dados foi feita com escolas e professores parceiros que, de forma voluntária, abriram suas portas para que os estudantes pudessem responder ao instrumento organizado. O projeto foi liderado pelo Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI - UEPG). A construção dos questionários, no entanto, foi realizada pelos pesquisadores envolvidos, ou seja, pessoas de vários lugares do Brasil e da América Latina. Para que os trabalhos fluíssem da melhor maneira possível foram organizadas reuniões presenciais, mas as trocas de ideias e revisões ocorreram principalmente através dos grupos de *WhatsApp*, para compartilhamento de experiências e ideias, e também grupos do *Google*, onde foram lançadas questões com tempo para que os participantes pudessem opinar e discutir.

A aplicação ocorreu no ano de 2019, utilizando o *Google Formulário* ou através de questionários impressos nas escolas que não possuíam a infraestrutura necessária. Nesse último caso, após os jovens responderem os questionários no papel os pesquisadores responsáveis passaram cada um dos questionários para o *Google Formulário* para que pudesse haver uma base

¹⁵ Refere-se a um grupo de intelectuais, marcadamente latino-americanos, que se agrega a partir dos anos 1990, trazendo um conjunto de proposições associadas às discussões do estatuto da *colonialidade* no mundo contemporâneo e à geopolítica do conhecimento.

¹⁶ No Brasil os estados que tiveram dados coleados foram Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Bahia. Os países da América Latina foram Brasil, México, Argentina, Uruguai, Colômbia, Chile e Peru.

comum para as análises, isso só foi possível porque não havia identificação no questionário do respondente.

No total foram aplicados 3.656 questionários no Brasil (sem contar com os dados coletados no EJA – Educação de Jovens e Adultos), onde os alunos responderam de forma voluntária. Foram incluídas escolas públicas e privadas (identificadas quanto a este aspecto, podendo os dados serem separados para análise). No presente texto, além dos dados gerais, utilizam-se os dados específicos do estado do Paraná (total de 1.139 questionários) e do município de Jacarezinho (total de 88 questionários).

Especificamente em Jacarezinho os questionários foram aplicados no dia 24 de junho de 2019 com três turmas do primeiro ano do Ensino Médio do período matutino¹⁷. A instituição escolhida foi uma escola pública estadual, tradicional (fundada em 1938), localizada no centro do município que atende os três turnos com a segunda fase do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Profissionalizante (integrado e subsequencial). Em sua maioria, os estudantes do matutino não trabalham em empregos formais e são filhos de trabalhadores sem maior qualificação profissional, atuando no pequeno comércio, nas usinas de açúcar e demais trabalhos informais.

2. O recorte escolhido e a análise dos dados

O método quantitativo foi a base para análise das respostas dos jovens do Ensino Médio. Embora não se tenha uma amostra probabilística, que pretenda representar universos maiores, é possível fazer esse exercício de generalização através da teoria já produzida. Nesse aspecto, trabalhos de tendências diferentes se complementam, evidenciando que metodologias diferentes não precisam excluir outras para ocupar um determinado espaço.

Para análise dos dados, foi utilizado *software* SPSS que permite elaborar estatísticas descritivas, frequências, estatística em duas variáveis etc. É importante destacar, também, que a maioria das questões do instrumento foi elaborada a partir de uma metodologia pensada para esta análise em grande escala, utilizando, segundo Cerri e Aguirre (2011, p. 127), a

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.

Para o presente texto, todas as questões que foram selecionadas estão baseadas nessa escala e o foco concentrou-se, principalmente, nas médias e modas (a opção mais escolhida pelos estudantes) geradas para que se possa analisar o posicionamento dos jovens e refletir acerca de como o passado, de forma geral, e a ciência da história, de forma mais específica, influencia o cotidiano.

O questionário geral era composto de duas questões de identificação (idade e sexo) e outras trinta e três questões que envolviam *cultura histórica* e *cultura política*. Trabalharemos, neste texto, com a questão que pergunta aos respondentes ao que eles associam o período de colonização da América Latina. Como nas demais questões, os estudantes deveriam escolher

¹⁷ A aplicação foi coordenada pelos professores Jean Carlos Moreno e Geane Kantovitz (UENP) com a colaboração e organização dos professores Luciano Fonseca e Izabel Joana de Andrade Moreno.

para cada item entre cinco opções variando de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”. Os itens para esta questão eram:

Um período de grandes aventureiros (Colombo, Cabral etc.); uma missão cristã fora da Europa; grandes impérios de algumas nações europeias; o começo de um período de exploração; um esforço europeu para o progresso em outros continentes; desprezo e preconceito com outras culturas (indígenas, negros etc.).

Dentre estes itens, destacamos o grau de concordância das opções que indicam que a colonização foi um esforço europeu pelo progresso em outros continentes e que o processo colonial foi responsável por cristianizar a América Latina. Para averiguarmos, vejamos na tabela a seguir a média e a *moda* que indicam este posicionamento.

Tabela 7: Um esforço europeu para o progresso de outros continentes: média e moda.

19.5 Um esforço europeu para o progresso em outros continentes	Média	Moda
Brasil	0,24	Nem concordo, nem discordo
Paraná	0,29	Nem concordo, nem discordo
Jacarezinho	0,56	Concordo

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Nesta tabela percebe-se que as médias do Brasil (0,24) e do Paraná (0,29) são bastante próximas, inclusive a *moda* se repete nos dois casos. Ou seja, os dados do Brasil e do Paraná indicam que o posicionamento dos jovens entrevistados beira à indiferença, mas com uma tendência de concordar com a ideia de que a colonização foi um período de progresso baseado na lógica europeia.

Entretanto, quando se observam os dados da cidade de Jacarezinho, percebemos que a média é maior (0,56) do que as do Brasil e do Paraná e a moda é a opção *Concordo*. Com esses dados conseguimos perceber que os jovens de Jacarezinho têm uma tendência a concordar com a ideia de que o processo de colonização europeia foi um esforço europeu pelo progresso de outros continentes.

A próxima opção explorada refere-se ao grau de concordância dos estudantes frente à afirmação que indica que o processo de colonização foi uma missão cristã fora da Europa.

Tabela 2: Uma missão cristã fora da Europa: média e moda.

19.2. Uma missão cristã fora da Europa	Média	Moda
Brasil	0,21	Nem concordo, nem discordo
Paraná	0,19	Nem concordo, nem discordo
Jacarezinho	0,02	Nem concordo, nem discordo

Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Observando os dados é possível perceber que nos três grupos com os quais estamos trabalhando existe uma tendência à indiferença. Destacamos aqui que a média dos estudantes de Jacarezinho está mais próxima do zero que os demais, o que reforça a percepção da dúvida em relação ao sentido cristão da colonização.

3. Primeira ilações e busca de significados.

Desde muito tempo, historiadores perceberam que o discurso histórico não se restringe às academias, às aulas e aos livros de história. Nas múltiplas dimensões da vida humana mobilizam-se formas do pensamento histórico que orientam a ação e a tomada de decisões dos sujeitos. Coletivamente, as sociedades modernas estão mergulhadas em uma *cultura histórica* que, ainda que não seja monolítica e isenta de conflitos, constitui substrato a sedimentar o sentimento de comunidade, projetando uma identidade através do tempo. Jörn Rüsen entende a *cultura histórica* como a memória histórica exercida na e pela *consciência histórica*. Ela seria a articulação prática e operante da *consciência histórica* na vida de uma sociedade, integrando, assim, as funções de ensino, entretenimento, legitimação política, crítica social e outras maneiras de recordação e atualização do passado (RÜSEN, 1994).

A realização ou atualização de determinada forma de memória, implica diálogos com a *cultura histórica* de uma sociedade, em estratégias de legitimação política na busca de consentimento e engajamento coletivo. Desta forma, o grau de concordância dos estudantes, com as questões apresentadas nas tabelas acima, tem relação direta com a dimensão política da *cultura histórica*, uma vez que ela está ligada à legitimidade do poder, da dominação. Rüsen (2015, p. 232) coloca que a “convicção de legitimidade das relações de poder e dominação, sob as quais os seres humanos têm de viver, caracteriza o teor de sentido de sua relação política entre si, na qual se dá todo o jogo político”.

Foi utilizada aqui a dimensão política para analisar esses dados porque a questão parte do pressuposto de que houve uma colonização e a concordância com essas opções, o catolicismo e o progresso, indica afinidade com o discurso que justificou o processo de dominação europeia na América. *Colonialidade* é um conceito elaborado pelo sociólogo peruano Anibal Quijano (2020), no final dos anos 1980, para indicar a permanência das relações coloniais no presente que sobrevivem na geopolítica, nas relações sociais contemporâneas e, especialmente, nas maneiras de pensar e organizar o pensamento. Assim, é possível tentar explicar o posicionamento expresso pelos jovens brasileiros e, especialmente, pelos jacarezinhenses a partir da *colonialidade*.

Se a maneira de desenvolver e expressar a *consciência histórica* é pela *formação de sentido* (RÜSEN, 2011) na relação entre passado e presente, os discursos visíveis e invisíveis da *colonialidade* são capazes de perpetuar, produzir sentidos e silenciar outros. Esta possibilidade se referencia e se desdobra na proposição da noção de *colonialidade do ser* (MALDONADO-TORRES, 2007), cujo impactos são percebidos na construção das subjetividades, dos componentes psíquicos da *colonialidade*, e das intersubjetividades nas diversas formas de afeto social.

Então, é possível levantar como hipótese, em uma primeira interpretação, a partir dos dados obtidos, que o discurso colonizador europeu que buscou justificar as violências pelas quais a América, a África e a Ásia foram subjugadas permanece na *colonialidade do ser* entre parte dos jovens brasileiros e se mantém de maneira ainda mais forte no imaginário dos jovens respondentes de Jacarezinho.

De fato, Jacarezinho compartilha com os demais municípios do norte do Paraná uma forte memória colonial construída em torno do vazio demográfico (TOMAZI, 1997) e do *pioneiro* redentor, trabalhador incansável na ocupação do território. Além disso, em época em que ainda

se mantinha como centro político regional, embora a pujança da economia cafeeira já dava sinais de diminuição, o município recebeu a marca da atuação intensa de D. Geraldo de Proença Sigaud (1947-1961) como bispo da Diocese de Jacarezinho, à época uma das maiores do Brasil em extensão territorial e número de habitantes (EVANGELISTA, 2010).

O ativo bispo ultraconservador foi cofundador, ao lado de Plínio Correa de Oliveira, da TFP - Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade, baluarte do catolicismo tradicionalista e anticomunista. Além da forte atuação política e da construção de prédios religiosos que ainda hoje são símbolo e referência de memória da cidade, o bispo atuou fortemente no sistema educativo, construindo e promovendo escolas católicas, seminários, incentivando o ativismo católico, especialmente entre os jovens, e inaugurando a primeira faculdade no interior do Paraná, em 1960.

Contudo, em que pesem estas memórias estarem muito presentes, material e simbolicamente, na cidade, há que se considerar que os alunos do Ensino Médio da escola pública estão inseridos em uma cultura mais plural que envolve a sua própria situação periférica perante os símbolos do centro da cidade, outras formas de cultura jovem, a onipresença das mídias e das redes sociais virtuais e a própria mudança na configuração religiosa, com a ascensão do movimento neopentecostal, em sua maioria, também de proposição conservadora. Mais do que isso, é preciso considerar o ensino escolar de História ao qual estes estudantes estão tendo contato, seus professores, material didático, organização curricular.

Que efeito têm produzido as aulas de História sobre a América Portuguesa, a América espanhola e os países latino-americanos, seus povos constituintes, suas lutas, suas demandas? Que memórias têm sido colocadas em diálogo com a cultura histórica predominante? De que forma a subjetividade dos estudantes têm sido mobilizadas? Será necessário, ainda, explorar melhor os dados, promover outros cruzamentos e por em relação outras fontes para explicar melhor os resultados obtidos, diante da complexidade da cultura contemporânea.

Iluminando e possibilitando novas indagações, os dados coletados e apresentados neste artigo têm o potencial de sobrelevar questões sobre o pensamento histórico e seus enlaces políticos nas dimensões culturais, afetivas e pragmáticas da orientação da vida prática. Mais ainda, podem nos conduzir a entender melhor as potencialidades e limites da aprendizagem histórica, fora e dentro das escolas, que nos coloca diante de um espelho social numa projeção em que passado, presente e futuro estão sempre interligados.

Referências bibliográficas

- ANGVIK, Magne e BORRIES, Bodo von (eds.) *Youth and History. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hambourg: Edition Körber-Stiftung, 1997. Vol. A.
- CERRI, L. F.; AGUIRRE, M. C. Jovens e sujeitos da História. *Estudos Ibero-Americanos*, v. 37, n. 1, p. 125-140, jan./jun. 2011.
- CERRI, L. F., ed. *Os jovens e a História: Brasil e América do Sul* [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018, 332 p.
- EVANGELISTA, L. de F. M. Em tempos de Ouro Rubro: O município de Jacarezinho e suas memórias. *Monografia de Especialização em História Cultura e Sociedade*. Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho. Orientador: Jean Carlos Moreno. 2010.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

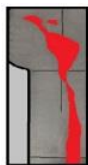
QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Lima : Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020.

RÜSEN, J. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMITD, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: editora UFPR, 2011. p. 79-91.

RÜSEN, J. Que es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Tradução: F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Original em: FÜSSMANN, K.; GRÜTTER, H. T.; RÜSEN, J. (eds). *Historische Faszination, Geschichtskultur Heute*. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, pp.3-26. Disponível em www.culturahistorica.es. Acesso em 07/11/2020.

RÜSEN, J. *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

TOMAZI, Nelson Dacio. *“Norte do Paraná”: história e fantasmagorias*. Tese (Doutorado)– Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.



O QUE PENSAM OS(AS) JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS

Oliveira, Sandra Regina Ferreira de¹; Ramos, Márcia Elisa Teté²

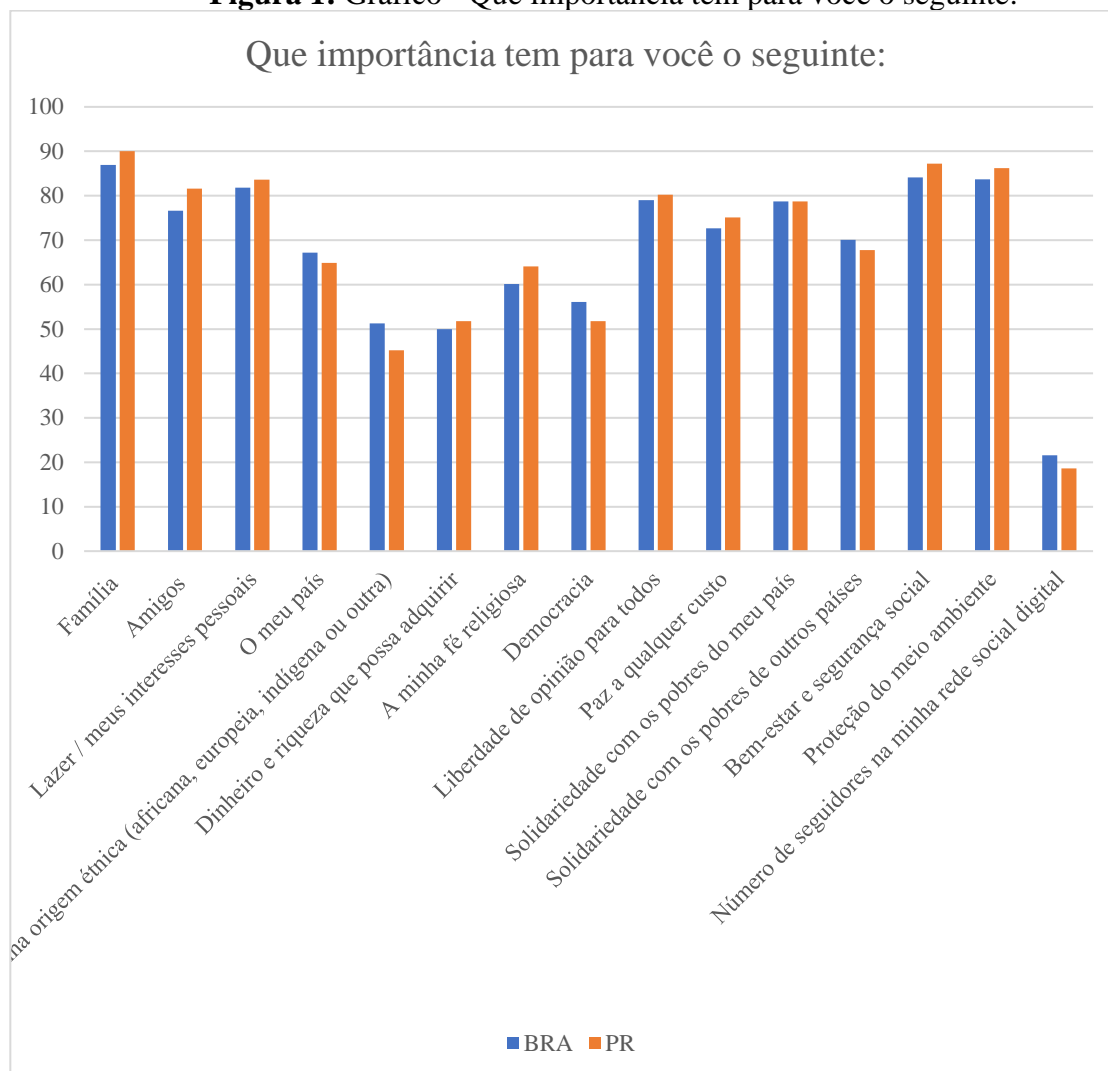
¹Universidade Estadual de Londrina; ²Universidade Estadual de Maringá

Apresenta resultados parciais obtidos com o *Projeto Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina*, que dá continuidade a um ciclo interinstitucional e internacional de investigação por meio de um questionário padrão aplicado aos alunos e alunas do Ensino Médio de escolas públicas e privadas, localizadas em diferentes cidades no Brasil (os Estados que tiveram dados coleados foram Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Bahia) e em outros países da América Latina como México, Argentina, Uruguai, Colômbia, Chile e Peru. Pesquisa sobre como os(as) jovens estudantes pensam, representam, se apropriam do passado, construindo sua identidade pessoal e coletiva e como projetam futuros e ainda, quais seus conhecimentos históricos, levando em conta aqueles adquiridos no âmbito escolar e no âmbito não-escolar. Neste texto, destacamos questões que nos levam a analisar o que estes(as) jovens do Ensino Médio pensam sobre os indígenas, destacando o Estado do Paraná (1.137 alunos) e o Brasil (3.923 alunos), por algumas das 35 questões aplicadas. Cruzamos estes dados com outras informações do Projeto sobre o uso do livro didático e retomamos pesquisa anterior feita pelas autoras sobre a avaliação de livros didáticos do PNL 2017 com a temática indígena.

1. Configurações identitárias de jovens estudantes do Ensino Médio

Uma das questões por nós selecionada para análise teve por objetivo compreender o que é importante para o(a) estudante. Foram disponibilizadas 14 opções que deveriam ser respondidas conforme escala de *Likert*: amigos; lazer/meus interesses pessoais; o meu país; a minha origem étnica (africana, europeia, indígena ou outra); dinheiro e riqueza que possa adquirir; a minha fé religiosa; democracia; liberdade de opinião para todos; paz a qualquer custo; solidariedade com os pobres do meu país; solidariedade com os pobres de outros países; bem-estar e segurança social; proteção do meio ambiente; o número de seguidores na minha rede social digital.

Considerando os itens que ultrapassaram os 80% de indicações, para os(as) estudantes a família, o lazer, os interesses pessoais, o bem-estar e segurança nacional e a proteção do meio ambiente despontam como os descritores que tem mais importância. Para os estudantes paranaenses, a indicação sobre os amigos também ultrapassa a faixa dos 80%. A importância concedida ao país situa-se na casa dos 60% e sobre a origem étnica atinge um pouco mais de 50% nas respostas dos estudantes brasileiros e abaixo dos 50% no caso dos jovens paranaenses. O posicionamento quanto a importância da liberdade de opinião para todos é destacada, situando na faixa dos 70%, muito próximo da casa dos 80%. No entanto, a Democracia é indicada somente por 50% dos estudantes como muito ou totalmente importante.

Figura 1: Gráfico - Que importância tem para você o seguinte:

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelas autoras.

A análise em conjunto das respostas para a questão indica que estamos a tratar com jovens que alocam para um patamar menor de importância a sua origem étnica e o que compreendem por democracia. Embora isto nos instigue pensar em que tipo de sociedade os estudantes entendem ser possível a manifestação livre das suas opiniões, há que não recair no que esperamos que eles nos respondam, pois tais respostas podem – mas não tão somente – ser compreendidas no contexto atual da sociedade brasileira no qual o discurso sobre a família (que deve ser “tradicional”), segurança e liberdade individual são supervalorizadas a partir de uma perspectiva liberal-conservadora que desconsidera e, muitas vezes, coloca em questionamento, a construção e manutenção de uma pauta democrática. Até que ponto podemos demandar dos jovens, porque são jovens, que se desvinculem do que é circulante em um contexto histórico? Outra variável é que os(as) estudantes respondem como sendo mais importante aquilo que acreditam afetar diretamente as suas vivências, ou seja, diretamente vinculado ao seu cotidiano. Quanto à temática indígena, vale indagar como seria ensinada nas escolas, sopesando que a formação identitária nacional é interdependente da história e da cultura dos povos indígenas? Porém, avaliamos que ao comparar estas respostas com o que os(as) estudantes dizem sobre o indígena em outras questões que veremos adiante, talvez possamos averiguar uma forma de pensar mais elaborada

da perspectiva da história o que permite também confirmar a pluralidade das configurações identitárias (DUBAR, 2009).

Sobretudo, as questões exigem uma análise multivariada ou fatorial que permite construir explicações sobre o porquê de as ideias juvenis secundarizarem as questões de urgência social em uma democracia, como é o caso da temática indígena. As ideias que hoje vigoram no Brasil podem ser mais conservadoras que progressistas, mas não são prerrogativas da atualidade. Paulo Krischke (2005) apresenta um panorama da juventude brasileira a partir da adesão dos jovens às instituições democráticas, relacionando às suas ações políticas, desta maneira realiza algumas inferências sobre a cultura política dos jovens brasileiros. Krischke nos mostra em seu trabalho, resultados de uma pesquisa de 2003, denominado Projeto Juventude que abarcou concepções juvenis (14 a 24 anos) de todo Brasil (em 3.500 entrevistados). Neste, 53% dos jovens brasileiros optaram pela democracia como o regime político preferido, 16% optaram pela ditadura e para 30% tanto fazia ou não sabiam.

Enquanto Krischke entendeu que estes dados não tinham se alterado muito desde 1993 (até 2003), os dados do Latinobarómetro¹⁸ nos levam a outro tipo de informação, levando em conta que diz respeito a outra datação. Este banco de dados sobre a população brasileira de 15 a 25 anos em 2002, sendo que de 1.000 pessoas, 292 eram desta faixa etária, 40,1% estavam “muito de acordo” que a democracia poderia ter problemas, mas era o melhor sistema de governo, 28,4% “de acordo”, 13% “em desacordo”, 9,6% “muito em desacordo” e 8,9% não responderem. Já em 2018, logo, quando Bolsonaro foi eleito Presidente, 22% estavam “muito de acordo” que a democracia poderia ter problemas, mas era o melhor sistema de governo, 28,9% “de acordo”, 27,6% “em desacordo”, 19,1% “muito em desacordo” e 2,4% não responderem. Estes dados permitem o questionamento sobre: 1) se as políticas progressistas mais presentes em outros momentos históricos – e vale dizer que o Projeto Juventude (2003) mencionado no parágrafo anterior tinha o propósito de produzir políticas públicas condizentes às necessidades dos(as) jovens –, foram suficientes para empreender um ensino crítico fornecendo as condições para produzir um pensamento político mais problematizador, elaborado e menos alienado, construindo uma consciência histórica mais elaborada do ponto de vista da racionalidade histórica, capaz de incidir na opinião pública do adulto-eleitor, 15 anos depois e 2) um salto quantitativo de 2002 a 2018 disposto pelo Latinobarómetro, que nos leva ao salto qualitativo em termos de entendimento sobre democracia, pode ser sim um espelho de uma crise ética que foi se estabelecendo com as concepções mais voltadas ao conservadorismo, mas pode ser também que as noções que desmerecem a democracia circulem na História Pública com mais insistência atualmente facilitando que a primeira associação do(a) estudante seja a secundarização (não depreciação) da democracia. Outra variante que deve ser considerada é que os jovens entrevistados em 2002 pelo Latinobarómetro e em 2003 pelo Projeto Juventude, provavelmente não tinham acesso à internet e/ou ao smartfone com facilidade, e há que frisar que hoje, grande parte das ideias circulantes no cotidiano sobre tudo, inclusive sobre história e política, tem as redes sociais como *Facebook* e *WhatsApp* como intermediários (NICOLAU, 2019).

Outra pesquisa, agora estadunidense, toma dados de quatro grandes levantamentos (representando quatro gerações) realizado pelo *Monitoring the Future* que faz mais de mil perguntas a alunos do 3º ano do Ensino Médio anualmente desde 1976 (os dados vão até 2015). Embora a realidade estadunidense seja muito diferente da nossa latino-americana ou brasileira, a autora, Jean M. Twenge (2018) percebeu que atualmente os jovens tem mais experiência com ambientes racialmente diferenciados do que na década de 90, por exemplo, especialmente com o

¹⁸ Latinobarómetro é um estudo de opinião pública que aplica anualmente em torno de 20 mil entrevistas em 18 países da América Latina, representando mais de 600 milhões de habitantes. Disponível em <http://www.latinobarometro.org/lat.jsp> Acesso em: 11 de mar. 2021.

acesso à educação de várias etnias antes excluídas. Argumenta a autora que ter contato com variadas etnias não garante que este contato seja em situação de igualdade, pois seus dados estatísticos mostram que houve uma espécie de estabilidade em 10 anos, mas a ascensão do que chama de direita alternativa nacionalista branca que culminou na eleição de Trump, reeditou o preconceito, o racismo de décadas passadas. Outros fatores relacionados podem ter contribuído para que isso acontecesse, por exemplo, o ressentimento do estudante branco com as políticas afirmativas baseadas em cotas para outras etnias.

Mediante tais pesquisas, bem como a do Projeto Residente, é possível visualizar que a identidade, então construída na articulação com a alteridade, vem se remobilizando, transitando entre a nova e a velha formação social. Nossa tarefa é refletir sobre tal complexidade visando a escola, mais especificamente, o ensino de história.

Para Estevão Martins, a consciência histórica se constrói em um sistema de círculos concêntricos, cujo centro é a subjetividade/identidade, e o primeiro círculo encontra-se nas relações familiares, no aprendizado da linguagem, na transmissão de valores e comportamentos tidos como importantes naquele espaço social. Estes primeiros anos de socialização, embora não estudados propriamente pela história, mas pela psicologia infantil, são importantes de termos em mente se quisermos pensar nas “constantes culturais”. Já o segundo círculo, corresponde “à formalização dos fatores instrucionais e educacionais no sistema escolar, com suas especificidades sociais, culturais e instrucionais programadas, planejadas, dirigidas” (MARTINS, 2017, p. 17). Esta fase da escolarização estende-se pela vida adulta e segundo o autor, é quando o sujeito articula suas experiências com a primeira fase. No terceiro círculo concêntrico, tanto o primeiro quanto o segundo círculo concêntrico servem para a afirmação pessoal diante de um universo mais amplo: “sua identidade como sujeito agente, todavia evolui (ou deve evoluir) da herança sócio-cultural para a constituição autônoma de si” (MARTINS, 2017, p. 18). Também para DUBAR (2009) as formas identitárias são construídas nestes campos, interrelacionado a vida privada, a vida pública e simbólica. Assim, se consideramos que nosso sujeito da pesquisa se encontra na fase da escolarização final da escola básica, podemos compreender que há muito tempo encontra-se na trajetória de construção de sua autonomia, seu protagonismo, seu pensamento histórico/político, sua identidade, que ao mesmo tempo, admite, envolve, estranha, contrasta e depende da identidade do outro, ou seja, da alteridade, pois a identidade, sempre é uma diferenciação e um pertencimento comum, uma identificação que ocorre na complexidade do nível pessoal e do nível social.

A escola então seria um dos espaços sociais contributivos na formação da identidade/alteridade e da consciência histórica. Contudo, é composta de vários dispositivos educacionais e assim tomamos uma parte desta indagação sobre como o indígena é tratado na escola, lembrando de uma pesquisa realizada pelas autoras sobre as avaliações de 14 coleções de livros didáticos realizadas pelo Plano Nacional de Avaliação do Livro Didático de 2017. Mesmo sendo destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental, é possível visualizar a fragilidade com que a questão indígena ainda é vista nos livros didáticos (RAMOS; CAINELLI; OLIVEIRA, 2018). Das 14 coleções, apenas três ofereciam densidade em relação à orientação teórico metodológica para o professor; também três apresentavam devida informação informativa e cronológica; duas apresentavam de forma consolidada a educação para as relações étnicas-raciais e uma, a visibilidade e o protagonismo dos povos indígenas eram apresentados satisfatoriamente. Cinco das 14 coleções simplesmente não aventavam um ou mais desses critérios.

Segundo as autoras (RAMOS; CAINELLI; OLIVEIRA, 2018), nestas coleções, resumidamente, os conteúdos sobre a temática indígena mais presentes são: primeiras civilizações a ocupar o continente americano; presença indígena na formação da nação brasileira; estudo dos povos indígenas da América, destacando os tupi-guarani, os maias, os incas e os

astecas; utilização da mão de obra indígena nos primeiros anos da colonização do Brasil pelos portugueses; cristianização dos indígenas nas missões jesuíticas; bandeirantismo; referências a grupos indígenas nos Estados Unidos da América; anúncio sobre a diversidade cultural dos povos indígenas, mas sem avançar no tratamento dessa diversidade. Em poucas coleções encontram-se conteúdos como: participação política de indígenas no Brasil atual; situação dos povos indígenas no Brasil de hoje; investigação sobre lendas indígenas; sociedades indígenas do Alto Xingu; “ressurgimento” dos indígenas no Brasil, ou seja, o que se chama de virada demográfica na atualidade; o Quarup, uma festa no Xingu; trilhas indígenas que vão da região Sul/Sudeste do Brasil até o Peru; participação indígena na Guerra do Paraguai e educação indígena. Os principais problemas são: a organização da narrativa é cronológica e eurocêntrica; a temática aparece de forma limitada, sem ressaltar a presença dos povos indígenas na atualidade como algo relevante; as contribuições desses povos nas áreas social, econômica e política praticamente estão ausentes das coleções; a abordagem sobre os conteúdos referentes a essa temática ocorre em determinados períodos da história (de forma geral os indígenas são apresentados ainda ligados à colonização), apresentando pouco das suas problemáticas atuais; não se realiza uma reflexão mais aprofundada sobre a problemática histórica que originou a criação da Lei 11.645/08; não se observa um investimento amplo no que se refere à temática do preconceito étnico-racial em todas as coleções; não há a superação de algumas interpretações recorrentes sobre a história dos povos indígenas no Brasil, tais como a descrição do índio genérico ou padrão sem apontar a multiplicidade de povos que viveram e vivem em território brasileiro, com diferenciações em seus modos de vida; há poucos relatos de indígenas sobre o processo de colonização e defesa da memória de suas culturas; faltam referências aos povos indígenas que vivem isolados em periferias das cidades e em aldeias urbanas, concedendo enfoque apenas aos povos que vivem em aldeias ou áreas rurais.

Existem alguns avanços na abordagem da temática: a tentativa de desfazer estereótipos; de forma pontual, existe a valorização dos indígenas como protagonistas dos processos históricos; em poucas coleções, indicações de discussões historiográficas recentes sobre a temática indígena. Mas, impreterivelmente, o indígena é sempre o Outro, o Ele, o exótico, o diferente e o distanciado do Eu, do Nós (brasileiros → latino-americanos → americanos...). A identificação se dá mais pela diferença do que pelo pertencimento.

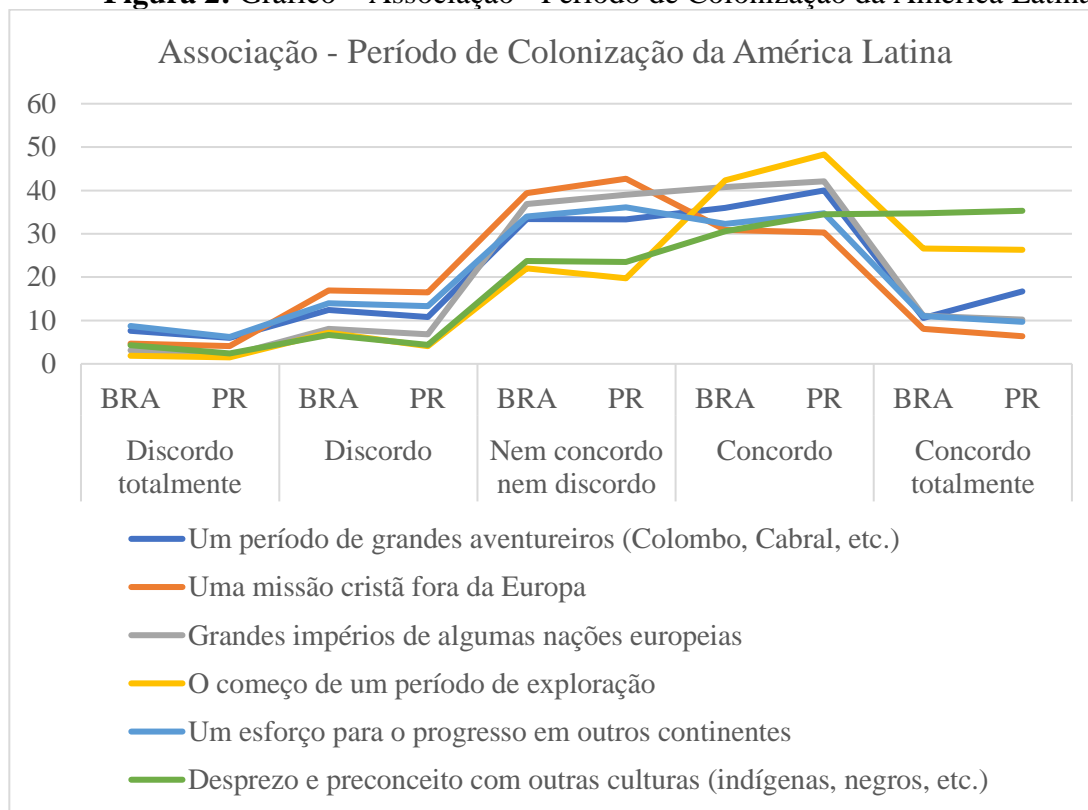
Por sua vez, os dados do Projeto Residente que destacamos demonstraram com as respostas da questão 8, *Como é usado o livro didático em suas aulas e estudos de história?* que o livro didático integra o ambiente escolar de modo potente, no Brasil e mais especificamente no Paraná, embora se perceba uma ressignificação por parte dos(as) professores(as) no emprego do livro didático para um jeito menos tradicional (de simples leitura em sala de aula).

2. A identidade jovem também é construída na alteridade: a temática indígena

Solicitou-se aos estudantes na questão 12 que escolhessem uma alternativa na qual os acontecimentos relacionados à na história da América do Sul estivesse apresentado na sequência cronológica correta. A resposta correta seria: *b) Tempo em que só havia sociedades indígenas, Época da colonização portuguesa, Independências, Impactos da 1ª. Guerra Mundial, Período de ditaduras militares.* Os resultados apresentam que os estudantes são razoavelmente conhecedores de um tempo no qual só haviam as sociedades indígenas no território que hoje denominamos América do Sul (Brasil 55,1% e Paraná 71,2%) ainda que o índice de 55,1% nos parece merecedor de maiores investigações pois se trata de um percentual baixo para a questão. A compreensão sobre a cronologia dos fatos é uma das condições básicas para o pensar historicamente, pois sem isso, ficaríamos impossibilitados de construir cadeias causais entre os acontecimentos. Porém, saber que houve um tempo em que somente as sociedades indígenas

habitavam o espaço que hoje ocupamos, necessariamente, não estabelece relação causal com a ideia de que os mesmos eram/são donos das mesmas.

Figura 2: Gráfico – Associação - Período de Colonização da América Latina.



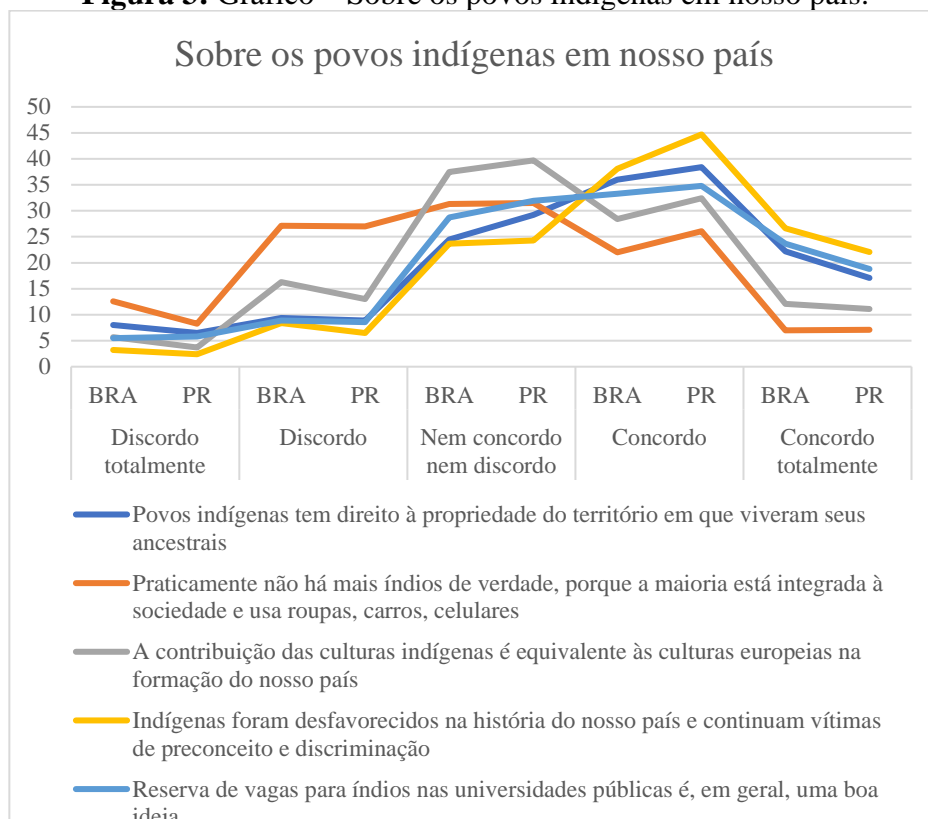
Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelas autoras.

É possível tecer o raciocínio acima ao compararmos tais respostas com as emitidas para a questão 19, na qual os estudantes foram convidados a classificar as respostas tendo por base o modelo proposto na escala de *Likert*. À questão *A que você associa o período de colonização da América Latina?* foram apresentadas seis respostas: 1. Um período de grandes aventureiros (Colombo, Cabral, etc.); 2. Uma missão cristã fora da Europa; 3. Grandes impérios de algumas nações europeias; 4. O começo de um período de exploração; 5. Um esforço europeu para o progresso em outros continentes e 6. Desprezo e preconceito com outras culturas (indígenas, negros, etc.). A maioria das respostas se distribuem nos eixos “nem concordo, nem discordo”, “concordo” e “concordo totalmente”. Constatamos que os(as) estudantes demonstram entender que o processo colonizador na América Latina foi uma imposição de um modelo de progresso (Brasil 42,3% concordam e Paraná 48,3% concordam), que é marcado pela apropriação e exploração da terra na qual estavam os povos indígenas, o que se alia a ideia de que houve o desprezo e preconceito com as culturais já estabelecidas em tais lugares (Brasil 34,7% concordam totalmente e Paraná 34,5% concordam e 35,3% concordam totalmente).

No terceiro bloco, questão 28, retratamos o que os(as) estudantes pensam sobre o que poderia ocorrer em um futuro próximo a partir de uma situação hipotética envolvendo os povos indígenas. Como os estudantes reagiriam se, em um futuro próximo, o passado se efetivar concretamente cobrando a responsabilidade que cada um de nós tem no tempo presente? Na

questão: *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?* há um jogo de tempo que prolonga a ação do estudante para um tempo futuro no qual o mesmo fará parte do grupo que está sofrendo o questionamento. Foram oferecidas quatro possibilidades de respostas: 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. Prevaleceu a ideia de que seriam os países colonizadores que deveriam pagar (no Brasil 38,5% no Paraná 40,9%), remetendo ao reconhecimento da história da colonização do país, ou seja, se usa o passado para criar ações possíveis no presente, mas se retira de pauta a ideia de uma compensação histórica. É bom frisarmos que 12,1% do Brasil, não concordaram com a indenização e 13,1% no Paraná.

O quarto bloco é constituído pela questão 34 subdividida em cinco itens elaborados especificamente para tratar sobre os povos indígenas em nosso país e fazem referência ao direito dos índios à propriedade da terra, aos índios na atualidade, sobre a contribuição cultural, preconceito e discriminação para com os povos indígenas e acerca da política de cotas nas universidades para os povos indígenas. Elaborou-se cinco afirmativas específicas sobre os povos indígenas: 1) Povos indígenas tem direito à propriedade do território em que viveram seus ancestrais (33% no Brasil e 38,4% no Paraná concordam); 2) Praticamente não há mais índios de verdade, porque a maioria está integrada à sociedade e usa roupas, carros, celulares (nem concorda, nem discorda 31,3% no Brasil e 31,5% no Paraná); 3) A contribuição das culturas indígenas é equivalente às culturas europeias na formação do nosso país (nem concorda, nem discorda 37,5% no Brasil e no Paraná 32,4% mais 32,4% concordam) 4) Indígenas foram desfavorecidos na história do nosso país e continuam vítimas de preconceito e discriminação (38,1% concordam no Brasil e 44,7% no Paraná também concordam e 39,7% no Paraná e mais 22,1% concordam totalmente) e 5) Reserva de vagas para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia (33,3% no Brasil e 31,1% Paraná, não concordam e nem discordam, no Paraná 34,8% concordam)

Figura 3: Gráfico – Sobre os povos indígenas em nosso país.

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelas autoras.

A incidência na resposta “nem concordo, nem discordo”, principalmente quando se fala do indígena (nem tanto quando se pergunta do negro) talvez possa ser explicada mediante algumas hipóteses: um desconhecimento sobre a questão; uma necessidade de responder à questão corretamente; um distanciamento da questão; dúvidas em relação ao que é perguntado e ainda, uma necessidade de “agradar” o professor ou professora que pergunta. Segundo Bourdieu, “é o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo” o que causa um desnível entre pesquisado e pesquisador, “uma dessimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente de capital cultural” (1997, p. 695). Contudo, este tipo de metodologia de pesquisa, embora haja a ressalva da possibilidade de os alunos e as alunas responder aquilo que acreditam que precisam responder “corretamente”, nos mostra modelos ou padrões de pensamento histórico. O fato de o questionário ter 35 questões a serem respondidas de forma objetiva (não dissertativa) produz a tendência de se responder com associações rápidas, amenizando a necessidade de considerar uma resposta certa.

Ademais, este tipo de questionário produz uma tendência normal de se marcar uma resposta “média”. No entanto, as respostas deste bloco nos mostram conjuntamente com os outros, que embora o estudante anuncie que não seja importante a democracia e a etnia, provavelmente revelando as ideias circulantes na esfera pública e necessidades próximas, apresentam um potencial para pensarem de modo mais progressista, pois fora do “nem concordo, nem discordo”, os maiores índices tendem para o “concordo” nas respostas mais problematizadoras da realidade (ver gráfico anterior).

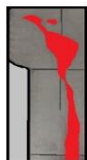
É importante compreender que o pensamento do(a) jovem estudante não pode ser visto como deficitário, apolítico, rebelde, disperso, etc. pois costumamos, como adultos, nomear o(a)

jovem de forma pejorativa, desconsiderando que ao mesmo tempo que ele tem características identitárias plurais que envolvem a condição juvenil, também integra uma sociedade. Desta forma, o(a) jovem tanto é um sujeito singular dentro de seu grupo, como compõe um grupo singular em dada sociedade (PAIS, 1990).

A perspectiva sobre o indígena, existe, como já dissemos, representações em uma sociedade, que podem ser permanências ou retomadas de décadas passadas e o que se apreendeu no decorrer da escolarização (que talvez não tenham sido satisfatória para fomentar um pensamento mais elaborado/sofisticado sobre a temática), lembrando que tais sujeitos estão na fase final da escola básica. E, nesta escolarização o livro didático ainda ocupa um lugar significativo, mas ainda é problemático segundo avaliações do PNLD, que demonstram que a temática indígena continua sendo tratada de forma lacunar, embora aqueles estereótipos mais tradicionais que imputam ao indígena a falta de gosto pelo trabalho, por exemplo, tenham sido superados. Podemos até mesmo experimentar uma hipótese: as ideias dos(as) jovens estudantes sobre o indígena conferem, guardadas as proporções, com a do livro didático, qual seja, o respeito pelo indígena, a desconstrução de estereótipos, mas uma visão ainda superficial sobre as questões indígenas, sobre as histórias e culturas dos povos indígenas. Em outras palavras: uma visão que ainda coloca o indígena longe do Nós.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, P. Compreender. In BOURDIEU, P. (Coord.) *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- DUBAR, Claude. *A crise das identidades*. A interpretação de uma mutação. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros, São Paulo: Edusp, 2009.
- KRISCHKE, P. J. Questões sobre juventude, cultura política e participação democrática. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.
- KRISCHKE, Paulo J. Questões sobre juventude, cultura política e participação democrática. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). *Retratos da Juventude Brasileira*. Análises de uma pesquisa nacional. SP: Instituto cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- MARTINS, Estevão C. Rezende. *Teoria e filosofia da história*. Contribuições para o ensino de História. Curitiba: W & A Editora, 2017.
- PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude. Alguns Contributos. *Análise Social*. v. 25, n. 105-106, 1990, p. 139-165.
- RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios. *Revista História Hoje*. Dossiê. v. 7, n. 14, p 63-85, 2018.
- TWENGE, Jean M. *iGen: por que as crianças superconectadas de hoje estão crescendo menos rebeldes, mais tolerantes, menos felizes e completamente despreparadas para a idade adulta*. São Paulo: nVersos, 2018.



JOVENS CARIOCAS: IDENTIDADES HÍBRIDAS?

Pires, M^a de Fátima Barbosa¹

¹Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro –
PPGE/UFRJ

Fundação Municipal de Niterói/RJ – FME-RJ

Fundação Carlos Chagas de amparo à pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ

Introdução

A proposta deste trabalho é produzir reflexões sobre como narrativas da nossa problemática cultural tem sido compreendidas pelos jovens cariocas. O trabalho empenha-se em levantar indícios, por meio de amostragens, de como o grupo de jovens entrevistados compreendem questões que versam sobre a presença na sociedade brasileira dos nossos povos originários, isto é, “indígenas” e àqueles transmigrados compulsoriamente do continente africano, bem como, seus descendentes.

Estas questões foram apresentadas por meio de questionários no contexto da pesquisa “*Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, política e história na América Latina*” coordenada pelo professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Luís Fernando Cerri. Trata-se de um estudo quantitativo, com base em dados coletados em diversas cidades do Brasil e da América Latina, constituindo-se, portanto, em uma investigação interinstitucional e de cooperação internacional.

Tais questionários seguem o modelo proposto pelo sociólogo e psicólogo Rensis Likert (1903 – 1981), que também fora diretor de Pesquisas Sociais de Michigan. Os “itens de Likert”, como são denominados no campo da Estatística, são sentenças que extrapolam o formato binário (“sim” e “não”) propondo-se “opções variadas de respostas para medir suas atitudes e conhecer seus graus de conformidade” (BARON, 2019, p. 248).

Em auxílio nas análises dos dados, empregou-se um software que já vem sendo amplamente utilizado, segundo Baron (2019), nas pesquisas em Ensino de História, cujas metodologias assumem aspectos estatísticos: o “IBM SPSS Statistics”. Para que o programa efetuasse o processamento, basicamente às perguntas, em análise, foram atribuídos valores numéricos entre -2 a 2 que correspondem a uma escala de conformidade, variando entre: “discordo totalmente” (-2); “discordo” (-1); “concordo em partes” (0); “concordo” (1) e “concordo totalmente” (2).

Com base na incidência das respostas, o programa além de valores absolutos nos informa graficamente e por meio de tabelas, sobre o grau de aderência, a média, o desvio padrão e a distribuição de frequência. Em relação a aderência, ela é demonstrativa do quanto as respostas daquele conjunto amostral tendem a se aproximar da realidade. A média tem a potencialidade de nos oferecer “um resumo dos dados” (BARON, 2019, p. 248). Ao analisa-la, o pesquisador deve se atentar para o desvio padrão, pois se ela se distanciar muito dos dados empíricos, será pouco confiável, e portanto, a aderência se tornará menor.

Um exemplo disto é quando a incidência de respostas, encontra-se polarizada entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”. Com a valoração numérica o resultado da média seria nula, e a leitura desatenta nos levaria a concluir que na escala de conformidade, o

posicionamento dos jovens seria algo como “indiferente” (ver também Baron, 2019), resultado oposto aquele verificado na realidade. Por fim, a distribuição de frequência identifica quantas vezes determinada resposta ocorreu. “Com estes dados de frequência, os pesquisadores procuram, então, considerar esta distribuição dos escores antes de começarem a inferir quaisquer conclusões sobre os dados” (BARON, 2019, p 254). Outras performances são verificáveis no software, em questão, como a possibilidade de cruzamentos de dados na distribuição de frequências (como por exemplo, comparar resultados locais com os nacionais, por gênero e idade). Tais performances serão objeto de apreciação no futuro.

Em face destas considerações iniciais, é possível afirmarmos que o trabalho tem pois, como desafio, a articulação de interpretações subjetivas, mas teoricamente situadas, com a aproximação dos dados produzidos no curso da investigação (GONZÁLES, 2010, p.01). De modo geral, este estudo é promissor para possíveis compreensões das experiências que estes jovens trazem do passado e quais são suas perspectivas de futuro (KOSELLECK, 2006).

Assim, pela análise dos resultados é possível inferirmos a respeito da construção de identidades destes jovens e se eles próprios conseguem se identificar como parte da cultura dos povos originários e afro-brasileiros, isto é, suas noções de “pertencimento”. Além disto, é potente na construção de hipóteses para apreensão de determinados posicionamentos políticos que estes jovens tendem a assumir, bem como “se” e “de que modo” tais tendências articulam-se aos seus conhecimentos históricos. Indiretamente, ao indagarmos sobre as temáticas propostas neste trabalho, temos possibilidades de enunciações sobre discursos “estabilizados” no Ensino de História, com destaque para o “eurocêntrismo”.

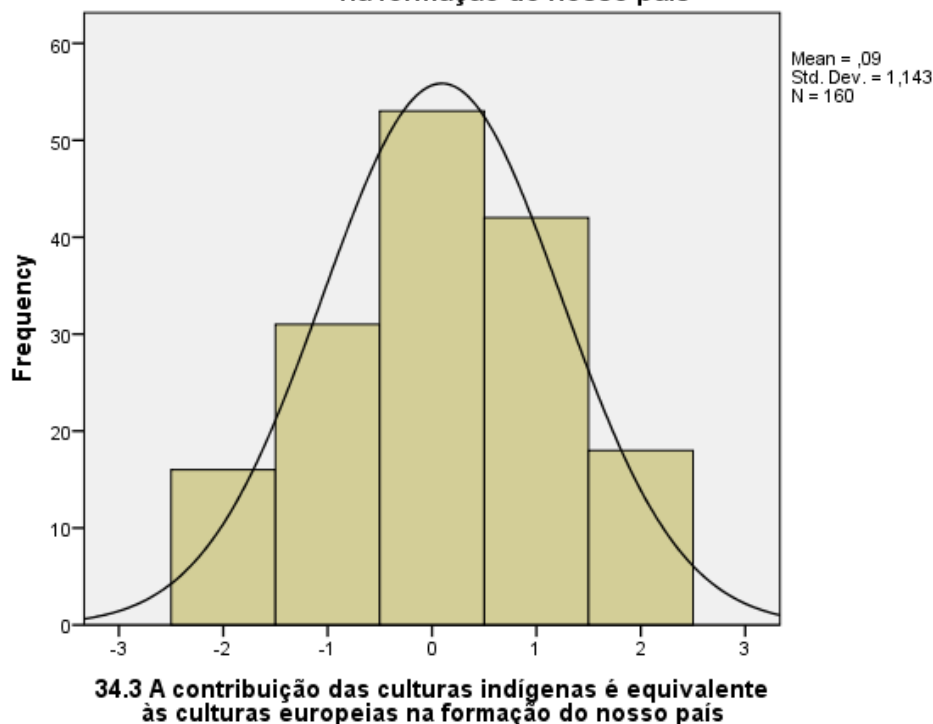
1. “Encontros”, “pertencimentos”, identidades, invisibilidades: possibilidades de análises

A palavra “carioca” é de origem tupi e atravessou gerações, pelo uso da força popular. Com significados controversos, remete ora a habitação de uma etnia (os povos carijós); ora ao povo branco (“kari”, embora não se tenha registro de que os tupis, assim denominavam os europeus); ora ao Rio Carioca (NAVARRO, 2013). Fato é que, tradicionalmente, passou a designar os habitantes da cidade do Rio de Janeiro (RJ), ainda que em diversos momentos da nossa história tenham havido tentativas de sublimar esta contribuição dos nossos povos originários e conseqüentemente apagar sua representatividade nos espaços simbólicos de produção cultural e de identidades (LUCAS, 2014).

A primeira questão que se coloca é: os jovens cariocas conseguem identificar contribuições dos nossos povos originários numa cidade que em suas origens é “indígena” já no nome? De modo secundário: eles se reconhecem na cultura nativa de nossos povos “indígenas”? Para levantamento de hipóteses em resposta a estas duas questões, temos no gráfico a seguir, elementos promissores, com base nas respostas dos estudantes ensejadas pelo questionário da pesquisa em pauta.

Gráfico 1.

34.3 A contribuição das culturas indígenas é equivalente às culturas europeias na formação do nosso país



Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelas autoras.

Na distribuição de frequência acima, temos uma curvatura na qual os valores em torno da média são os mais frequentes, os valores intermediários um pouco menos frequentes e os valores extremos menos frequentes ainda. Tal curvatura é expressiva de que não há uma tendência clara do coletivo dos estudantes no sentido de aceitação ou rejeição da afirmativa. As nossas projeções seriam que por meio das leis identitárias e toda a massa educativa engendrada, os valores positivos estivessem bastante acima dos negativos.

Existem pelos menos três hipóteses para isto: ou as ações educativas foram incipientes, ou estas até agora não surtiram muito efeito, ou a situação anterior em relação as mesmas faria a distribuição tender ainda mais para os valores negativos, assim, a resultante dessas ações teria normalizado a curva, dividindo mais ou menos igualmente os contrários e favoráveis à afirmação, como leve vantagem para os que concordam com ela. Em trabalho oportuno, a comparação com o histograma de toda a amostra nacional poderá nos apresentar outros indícios.

De qualquer modo, é possível advogarmos que a percepção dos estudantes sobre as contribuições dos povos indígenas espelha as condições históricas provocados pelo choque conflitivo da conquista. O Rio de Janeiro é uma metrópole, cujos tentáculos urbanos trazem uma rede de capilaridades de variadas culturas nos estratos do tempo, culturas estas que nos “encontros” nem sempre harmoniosos produziram artefatos híbridos (CANCLINI, 2013). Reconhecer contribuições dos variados povos, requer que assumamos, pois, políticas de identidades como condição de possibilidade para o *reconhecimento*.

Mas estas políticas seriam insuficientes, segundo o teórico argentino Nèstor Garcia Canclini, se não houverem políticas de hibridação. Isto significa um duplo movimento: a *redistribuição* de espaços simbólicos, para que as culturas possam se hibridizar de modo mais

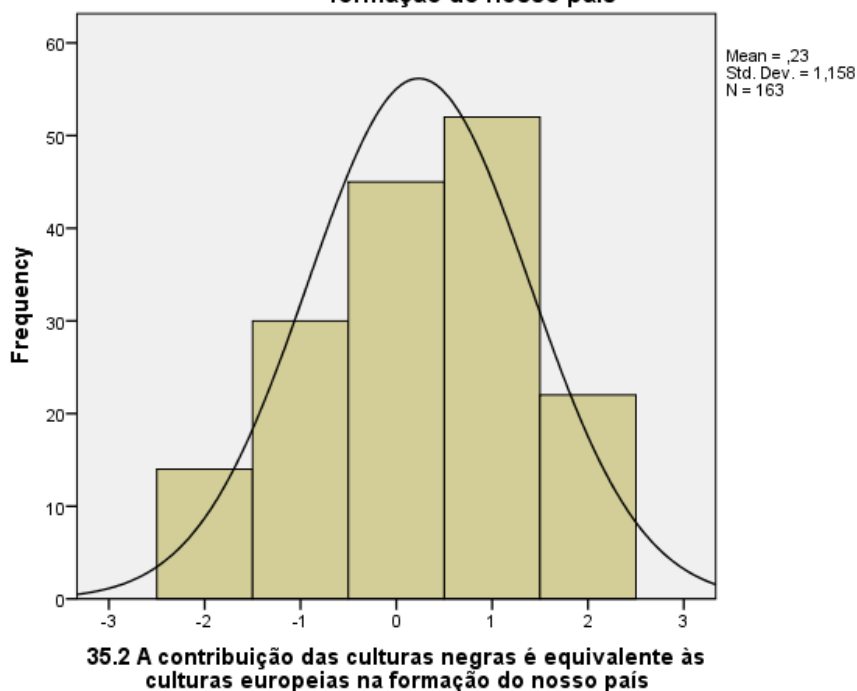
igualitário, já que cada vez mais, é impossível advogarmos a existência de culturas “puras” (sobretudo, com os processos de globalização em curso). O outro movimento, seria a compreensão/promoção da *representatividade* dos variados povos nos processos de produção cultural, identidades e pertencimentos.

Nesta esteira da representatividade, é importante considerarmos que a compreensão do senso comum é ler a cultura dos nossos nativos como estagnada no tempo, como se ela própria fosse incapaz de se transformar no contato com o outro. E pior, caso isso venha acontecer, a perda de identidade. Trazer a noção de cultura “indígena”, no espaço urbano é ter todas essas tensões como limites e limiares.

A questão é construída na relação com a cultura considerada hegemônica, isto é, a europeia. De modo que para reconhecer as contribuições culturais dos povos “indígenas”, o estudante se vê diante destes atravessamentos, os quais também nos perpassam, de modo semelhante, em nossos cotidianos. O ponto nodal talvez esteja no fato de como na visão eurocêntrica, o “indígena” foi se constituindo como o “outro”, (que era também o “selvagem”, cujo espaço é o da selva e não urbano). Subjacente, a esta relação de reconhecimento, encontra-se a questão de pertencimento: ora é preciso (se) reconhecer, para pertencer. O “nós”, desta forma, é potente para valorização cultural – valor em ação, na ação de responder, valorizar outros aspectos de nossa formação cultural, que não aqueles construídos pelo colonizador.

Gráfico 2.

35.2 A contribuição das culturas negras é equivalente às culturas europeias na formação do nosso país



Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelas autoras.

Acima, lemos um gráfico com base em pergunta semelhante, agora com foco nas “culturas negras” com resultados distintos. Em primeiro lugar, podemos observar que não há a imprecisão que foi característica na questão anterior. Ainda que tenhamos um número relevante de indecisos (nem discordo e nem concordo), podemos inferir da leitura do gráfico que os dados

estatísticos convergem para um grau de conformidade que é expressivo de concordância (“concordo” e “concordo totalmente”).

Como compreender essa aparente contradição nos deslocamentos entre culturas? Teriam as populações negras sofrido menos imposições às suas manifestações culturais? Ou teriam empreendido maiores resistências? Ora, a vasta literatura já nos dá conta de que essas questões não são a melhor porta de entrada, exatamente por nascerem de premissas equivocadas. (Ver, por exemplo, ARROYO, 2003; ALBUQUERQUE, 2006; PEREIRA, 2010; MATTOS e ABREU, 2014). Quiçá, o mesmo ponto nodal que encerrou, temporariamente, a análise do gráfico 1 nos venha em auxílio para compreensão do fenômeno identificado no gráfico 2: os jovens se reconhecem na cultura negra? Ou, ainda, teria a ação educativa sobre a cultura e história africana e afro-brasileira sido mais sistemática e efetiva para os alunos que compõem essa amostra, em comparação com a história e cultura indígena?

O Brasil, e especificamente, o contexto urbano do Rio de Janeiro, pode ser considerado um “entre lugar” segundo a conceituação proposta pelo estudioso indiano Homi Bhabha (1998). Este espaço fronteiro, lugar do compósito, do hifenado, no qual se encontram e confrontam-se diversas culturas, foi espaço de criação e diálogo cultural, em que a presença negra pôde reelaborar suas experiências nas feridas ainda abertas da escravidão.

Nestes processos podemos citar o samba, elemento tão presente no cenário carioca e expressivo da ancestralidade africana como exemplo genuíno de artefato cultural híbrido produzido no lugar de fronteira (“entre lugar”), e que conseguiu, também, agregar diversas expressões culturais de nossos povos formadores na construção de um elemento cultural novo, símbolo da nossa cultura, mundialmente, reconhecido, transpondo espaços de segregação.

Um argumento possível para os deslocamentos de conformidade, em relação as estas culturas (“indígenas”, africanas e europeias), quiçá possa ser elaborado no fato de que estes jovens se reconheçam como parte destes processos culturais na expressão cultural africana (e também europeia), suspeitem, intuitivamente, de uma hegemonia da cultura europeia e internalizem as invisibilidades históricas em relação aos nossos povos originários.

Considerações (provisórias)

O trabalho apresentou considerações e hipóteses tendo como motivação a questão da representação de nossos grupos culturais. Intencionava-se explorar as potencialidades do método quantitativo para compreensão de fenômenos que permeiam o Ensino de História, não esgotando todas as hipóteses possíveis, antes propondo algumas reflexões que poderão ser aprofundadas em trabalhos futuros. Além disto, há ainda que se ponderar, em momento oportuno, sobre o cruzamento das análises elaboradas neste trabalho; e outras por meio de indícios dos demais questionamentos propostos na pesquisa, especialmente, como estas representações dos estudantes cooperam para os seus posicionamentos políticos.

Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE, Wlamira. *Uma História dos Negros no Brasil*. Brasília, Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, p. 28-49, 2003.
- BHABHA, H. K. O local da cultura. Tradução Myriam Ávila et al. Belo Horizonte, UFMG, 1998.

- BARON, Wilian Carlos Cipriani. PESQUISAS NA ÁREA DO ENSINO DA HISTÓRIA E O SOFTWARE IBM SPSS STATISTICS: LIMITES E POSSIBILIDADES NO DIAGNÓSTICO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR EM GRANDE ESCALA. *História & Ensino*, Londrina, v. 25, n. 02, p. 239-268, jul./dez. 2019.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade* Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo, EDUSP, 1997.
- GONZALEZ, Maria Paula. 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
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: Contribuições à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Alberto Pereira. Rio de Janeiro, Contraponto, 2006
- LUCAS, Jorge Alexandre. SOMOS TODOS CARIOCAS: IDENTIDADE E PERTENCIMENTO NO MUNDO GLOBALIZADO. *Revista Científica Ciência em Curso*, Palhoça, SC, v. 3, n. 2, p. 111-123, jul./dez. 2014.
- MATTOS, Hebe, ABREU, Marta e GURAN, Milton. Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil. *Est. Hist.*, Rio de Janeiro, vol. 27, nº 54, p. 255-273, julho-dezembro de 2014.
- PEREIRA, Amílcar Araújo. *O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo (1970-1995)*. Tese doutorado. UFF, 2010.
- NAVARRO, Eduardo de Almeida. *Dicionário de tupi antigo: a língua indígena clássica do Brasil*. 1ª edição. São Paulo, Global editora, 2013.



¿QUÉ PIENSAN LOS JÓVENES SOBRE LA CONQUISTA DE MÉXICO A 500 AÑOS DE DISTANCIA?: UN ESTUDIO CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA

Rodríguez Hernández, Mayra¹

¹*Estudiante de Doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México*

El presente artículo se circunscribe dentro del proyecto *Residente: observatorio de las relaciones entre los jóvenes, la política y la historia en América Latina*, el cual trata de una investigación empírica dirigida por el Dr. Luis Fernando Cerri de la Universidad Estatal de Ponta Grossa (UEPG), en diferentes países de América latina.

En este texto se analizan los datos obtenidos en México, de dos preguntas de todo el cuestionario aplicado a jóvenes de educación media, una en la que se abordaba el pago de una indemnización hipotética a las poblaciones indígenas y/o descendientes de esclavos por los males que sufrieron; y otra que preguntaba por el derecho a la propiedad del territorio de los pueblos indígenas. El interés por estas preguntas surgió por un acontecimiento anecdótico, que se desató en marzo del 2019, momento en el que se discutió si el Rey de España debía o no, ofrecer disculpas por las atrocidades de la Conquista de México.

El objetivo general es indagar en la *conciencia histórica* de los jóvenes en México, en una muestra no probabilística de 1016 estudiantes y de manera concreta, dar respuesta a preguntas como ¿qué piensan los jóvenes sobre la Conquista de México hoy día, a 500 años de distancia? y ¿qué piensan los jóvenes respecto a la llamada deuda histórica que dejó la Conquista de México?

Las categorías que se emplean en este texto son *solidaridad social*, *conciencia histórica* y *memoria colectiva*, las cuales permiten explicar los múltiples sentidos o significados implicados en las opciones de respuesta y por tanto, en el pensamiento de los jóvenes. Además, se analizan las variables de sexo, ubicación geográfica y tipo de escuela, para conocer si existe una relación con las categorías antes mencionadas. Los resultados son bastante alentadores, pues sólo una minoría de los jóvenes encuestados se aleja de manera directa con la categoría de *solidaridad social*.

De esta manera, el presente artículo pretende ser, tan sólo, una pequeña aportación entre las múltiples reflexiones que seguramente se desarrollarán en este complejo 2021, año relevante en la historia de nuestro país.

1. Presentación: El proyecto *Residente* en México y sus posibilidades.

El proyecto *Residente* es una continuación de dos proyectos anteriores. El primero de ellos denominado “Jóvenes frente a la Historia”, fue un proyecto piloto realizado entre 2007 y 2010, sobre el aprendizaje y enseñanza de la historia en Argentina, Brasil y Uruguay, que tomó como base el proyecto europeo “Youth and History” (Amézola y Cerri 2018; Cerri y Amézola 2007, 2010). Alrededor del 2010 y como continuación del piloto, se conformó el proyecto de investigación “Jóvenes y la Historia en el Mercosur”, en el que se estableció obtener los datos empíricos de cinco naciones latinoamericanas: Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. El objetivo general en ambos proyectos, fue analizar los conceptos de “conciencia histórica” y de

“cultura política” de los jóvenes entre los 15 y 16 años. En el 2019, inició la tercera edición del proyecto, ahora bajo el nombre de *Residente* y con la intención de recabar información en: Brasil, Argentina, Uruguay, Chile, México, Colombia, Perú y Venezuela. Una vez recaba la información, fue importante interpretar los datos para dar explicación a las respuestas vertidas.

Por otra parte, cabe mencionar un momento clave en la elaboración del presente texto, el cual ocurrió justo antes de iniciar la aplicación de cuestionarios en México. En marzo del 2019, el presidente de México envió una carta al Rey Felipe VI de España, en la que solicitó, se ofreciera una disculpa pública por las atrocidades sufridas en la Conquista de México. Este acontecimiento anecdótico, generó una gran polémica en el país sobre si el Rey de España debía o no, ofrecer disculpas. Al final del día, este momento logró evidenciar que, por lo menos en México, existen diferentes puntos de vista sobre lo que debemos pensar o pedir respecto a la conquista; y fue el evento que determinó, colocar toda la atención a un reactivo en específico del cuestionario empleado en el proyecto *Residente*. Ante dicho panorama, surgen algunas interrogantes, por ejemplo ¿Cómo pensar la Conquista de México tras 500 años de haber sucedido?, ¿Qué se piensa sobre la Conquista de México hoy día?, entre otras. Las posibilidades del cuestionario empleado en este proyecto de investigación, nos permiten indagar en las siguientes preguntas: ¿Qué piensan los jóvenes sobre la Conquista de México, a 500 años de distancia? y de manera concreta, ¿Qué piensan los jóvenes respecto a la llamada deuda histórica que dejó la Conquista de México? Así, el presente artículo pretende ser, tan sólo una pequeña aportación entre las múltiples reflexiones que seguramente se desarrollarán en este complejo 2021, año relevante en la historia de nuestro país.

Las categorías que se emplean en este texto son *solidaridad social* de E. Durkheim⁽¹⁹⁹⁹⁾, *conciencia histórica* de Jörn Rüsen⁽²⁰⁰⁴⁾ y *memoria colectiva* (autor pendiente), que permite profundizar en la conciencia histórica de los estudiantes mexicanos. Además, se analizan las variables de sexo, ubicación geográfica y tipo de escuela, para conocer si existe una relación con las categorías antes mencionadas.

2. Marco teórico

A continuación se describen las principales categorías que se utilizan en el desarrollo del texto, para comprender cómo piensan los jóvenes.

Solidaridad social

La categoría de solidaridad social de E. Durkheim, se puede definir como “un fenómeno completamente moral” por lo que, sólo se puede “observar un hecho externo que lo simbolice”. Según Durkheim, la solidaridad social representa los estados de conciencia que son comunes a todos los miembros de la misma sociedad, por lo que una forma de observarla, es tratar de identificar algunas consecuencias sociales de la misma. En este caso, la intención es identificar la solidaridad social en las opciones de respuesta de la pregunta que habla sobre una indemnización hipotética través de la selección de respuestas, de los estudiantes de educación media.

Conciencia histórica

La categoría de conciencia histórica que se emplea en este texto se basa en la propuesta teórica de Jörn Rüsen⁽²⁰⁰⁴⁾, sobre la relación entre pasado, presente y futuro, para profundizar en la explicación sobre las respuestas elegidas por los alumnos. Rüsen considera que la conciencia histórica es la acción cognitiva que permite orientarnos en el tiempo, es decir, pensar en el pasado, comprender el presente y elaborar una proyección del futuro.

Memoria colectiva

La categoría de memoria colectiva desde Halbwachs y/o Pierre Nora.

Se parte de la idea de que una *memoria colectiva* específica, permite al estudiante elegir entre las diferentes opciones de respuesta, que responsabilizan o no sobre el pago de la supuesta indemnización en la pregunta no. 28.

Esta categoría permite identificar dos interpretaciones históricas sobre la conquista de México, de un discurso nacionalista que emergió durante el siglo XIX y se consolidó en el XX (Vázquez 1970). Se trata de dos posicionamientos opuestos entre sí pero que, paradójicamente han configurado una *memoria colectiva* nacional de los mexicanos. Las corrientes antagónicas a las que hago referencias son el hispanismo y el indigenismo (Martínez, 2015; Navarrete, 2019; Ortega y Medina, 2020; Rubial, 2016).

Por un lado el hispanismo, se puede resumir en la ideología de quienes justifican “el derecho a la conquista, la imaginan como una sucesión de hechos heroicos, cuyo protagonista es Hernán Cortés, y piensan que gracias a su victoria sobre los pueblos bárbaros y sanguinarios, recibimos los bienes de la cultura española y occidental” (Martínez, 2015: 11). Por otra parte el indigenismo, considera la conquista de México “injusta, brutal y rapaz” (Martínez, 2015: 11); se presenta en “múltiples matices y facetas. [...] Las facetas serán varias, pero en todas encontraremos el mismo amor al indígena, el mismo desvelo por su problema” (Villoro, 1998: 228). Dos posicionamientos que Federico Navarrete resume de la siguiente manera: “Muchos mexicanos defienden a los mexicas (o aztecas, como es frecuente llamarlos) y lamentan su derrota; otros ensalzan las acciones de los españoles y la bondad de su causa” (2019: 14).

Cada posicionamiento ha construido discursos concretos sobre el proceso de la conquista de México, con sus propios héroes y villanos, responsables o no, del pago de la supuesta indemnización. El primero de ellos, identificado como un nacionalismo conservador hispanista, en el que no cabe una deuda histórica, por lo que no existe la posibilidad de reconocer el derecho de una compensación (ni económica como lo plantea el cuestionario, ni de reconocimiento, como fue el caso de una disculpa pública solicitada por el presidente de México). Por otra parte, se tiene al nacionalismo liberal antiespañol, que responsabiliza concretamente a los países colonizadores, en este caso, a la corona española. En otras palabras, la *memoria colectiva* (vinculada con una interpretación histórica) con la que sea a fin el encuestado, interviene en la elección de una opción de respuesta.

3. Aspectos metodológicos

La información que se analiza en este texto proviene de dos preguntas del cuestionario aplicado a estudiantes del nivel medio superior, es decir, entre los 15 y 18 años de edad. El primer reactivo de interés se trata de una pregunta de opción múltiple: 28. Imagina que un día, en el futuro, las poblaciones indígenas y/o descendientes de esclavos reclamaran una indemnización por los males que sufrieron en la construcción de nuestro país. ¿Quién deberá pagar? El segundo reactivo que se consideró en el análisis, fue un ítem en el que los estudiantes debían indicar el grado de acuerdo o desacuerdo con la siguiente afirmación: 34.1. Los pueblos indígenas tienen derecho a la propiedad del territorio en el vivieron sus ancestros.

El objetivo general del presente artículo es indagar en la conciencia histórica de los jóvenes en México, aunque se debe aclarar que la muestra no es estadísticamente representativa por lo que, los resultados son válidos sólo para la muestra del presente estudio. Se cuentan con 1016 casos de escuelas públicas y privadas, de cuatro ciudades diferentes (Ciudad de México,

Querétaro, Texcoco y Tuxpan). Para realizar el análisis estadístico se utilizaron los formularios en línea de Google¹⁹ y el programa SPSS.

Se hizo un análisis descriptivo de las variables de sexo (masculino y femenino), por ser estadísticamente representativas.

Se plantean dos tipos de hipótesis: 1) que debe existir relación entre las respuestas elegidas por los estudiantes en la pregunta 28 (las cuales se vinculan con las categorías teóricas) y las variables de análisis (sexo, ubicación geográfica y tipo de escuela), con lo que se podrán identificar perfiles de los encuestados y 2) que debe haber relación entre las respuestas de las preguntas seleccionadas, es decir, según la opción elegida por los estudiantes en la pregunta 28, deberían elegir respuestas específicas en la pregunta 34.1, asunto en el que se profundizará más adelante.

Lo importante aquí es establecer, que de confirmarse dichas hipótesis, podríamos identificar grupos de estudiantes con las variables de investigación disponibles. Al mismo tiempo, se pretende responder la pregunta general sobre qué piensan los jóvenes sobre la Conquista de México, cuando menos en cuanto al aspecto de una deuda histórica.

4. Sobre el pago de una hipotética indemnización

El análisis inicia con la pregunta sobre el pago de una supuesta indemnización (pregunta 28). En este caso se presentan cuatro posibles respuestas, de las cuales, el alumno debía seleccionar solo una. En la siguiente tabla se muestran las opciones de respuesta y el porcentaje obtenido para el caso de nuestro país (Ver tabla 1).

Tabla 1: Respuestas sobre el pago de la indemnización en México.

28. Imagina que un día, en el futuro, las poblaciones indígenas y/o descendientes de esclavos reclamaran una indemnización por los males que sufrieron en la construcción de nuestro país. ¿Quién deberá pagar? (marcar una alternativa)	
Opciones de respuesta	Porcentaje
a. El gobierno con los impuestos pagados por todos.	29.2
b. Los más ricos del país, que se beneficiaron de la explotación.	20.5
c. Los países colonizadores que se beneficiaron de la explotación.	34.5
d. Nadie. No se debe reconocer el derecho a esta compensación.	15.8
Total	100.0

Fuente: Datos del Proyecto Residente, 2019. Organizados por la autora.

En la tabla 1 se observa que la tercer alternativa de respuesta c con un 34.5% fue la opción más elegida entre los estudiantes mexicanos, en segundo lugar se encuentra la respuesta a con un 29.2%, después le siguen las respuestas b con el 20.5% y la respuesta d con el 15.8%. En otras

¹⁹ Los formularios de Google facilitaron el trabajo. Algunas escuelas contaban con la posibilidad de que los alumnos contestarán el instrumento en línea, para las demás, se presentaba el cuestionario impreso y después se cargaban los datos en la plataforma. Al final, se logró completar una base de datos para cada país.

palabras, la mayoría de los jóvenes eligieron la opción que responsabiliza a los países colonizadores sobre el pago de la hipotética indemnización, mientras que una minoría considera que no se debe reconocer el derecho a esta compensación.

Cabe señalar que en este trabajo no se intenta justificar o desacreditar, la idea del pago de una indemnización, tan sólo se trata de analizar y explicar las respuestas elegidas por los estudiantes. Además, analizar las opciones más elegidas de esta pregunta, permiten acceder a narrativas subyacentes. Se parte de la idea de que, las respuestas de mayor preferencia, muestran narrativas legitimadoras o que predominan como parte de la memoria colectiva; por lo que se pretende, identificar justamente las narrativas que prevalecen en los jóvenes de entre 15 y 18 años. Este asunto se profundizará en el siguiente apartado.

Por el momento basta con mencionar que las primeras tres alternativas (opciones de respuesta a, b y c), se relacionan con la categoría de *solidaridad social* porque reconocen el derecho a recibir una indemnización, la diferencia entre ellas se encuentra en los responsables del pago de la misma. Cabe señalar que la *solidaridad social* se encuentra vinculada estrechamente como parte de la conciencia histórica (Cerri 2011), con lo que, la selección de estas respuestas son también, reflejo de una conciencia histórica.

En la primer alternativa de respuesta (a), se relaciona de manera directa con la categoría de *solidaridad social* porque los miembros de toda la sociedad se encuentran involucrados en el pago de la indemnización, incluso el propio encuestado. Las otras dos opciones de respuesta (b y c), el encuestado reconoce el derecho de un supuesto pago pero no se involucra, establece cierta distancia, quizás por considerar que no tiene responsabilidad alguna. Estas opciones de respuesta identifican como responsables directos a las personas más ricas del país y a los países colonizadores respectivamente; en cualquier caso, grupos en los que los estudiantes no se sienten identificados.

Para profundizar en el análisis y comprender de mejor manera los datos obtenidos, se decidió desagregar la información utilizando las variables de sexo (tabla 2), ubicación geográfica (tabla 3) y por tipo de escuela (tabla 4).

Tabla 2: Relación entre pregunta 28 y variable sexo.

		Variable <i>sexo</i>					
		Masculino		Femenino		Recuento total	Porcentaje total
		Recuento	Porcentaje dentro de la variable	Recuento	Porcentaje dentro de la variable		
28. Imagínate que un día, en el futuro, las poblaciones indígenas y/o descendientes de esclavos reclamarán una indemnización por los males que sufrieron en	a) El gobierno	130	28.4%	158	29.8%	288	29.1%
	b) Los más ricos	95	20.8%	108	20.3%	203	20.5%
	c) Los colonizadores	134	29.3%	207	39.0%	341	34.5%

la construcción de nuestro país. ¿Quién deberá pagar?	d) Nadie	98	21.4%	58	10.9%	156	15.8%
Total		457	100.0%	531	100.0%	988	100.0%

Fuente: Datos del Proyecto Residente, 2019. Organizados por la autora.

Con la variable de sexo, se pudo identificar que dentro de las respuestas obtenidas válidas, había un 46.3% del sexo masculino y un 53.7% del sexo femenino. Tal y como se puede observar en la tabla 2, las opciones que muestran diferencias significativas en la pregunta 28 y según la variable de sexo, son en la tercer y cuarta opción de respuesta. Mientras que el 39% de las mujeres eligieron la tercer opción de respuesta (c), el 29.3% de los hombres seleccionaron esta misma alternativa. En otras palabras, existe una diferencia de 10% entre ambos sexos para elegir esta respuesta. De la misma manera, en la cuarta opción de respuesta (d) se puede observar una diferencia importante, mientras que el 21.4% de los hombres eligieron esta opción, sólo el 10.9% de las mujeres optaron por la misma. Estos datos se retoman más adelante al intentar dar un sentido interpretativo a cada respuesta.

Lo que si podemos señalar con esta información, es que las mujeres se encuentran más cercanas con la categoría de *solidaridad social* (vinculada con las opciones de respuesta a, b y c), en comparación de los hombres, 89.1% y 78.5% respectivamente. Sin embargo, se debe dejar en claro que en ambos casos, el orden de importancia es el mismo: la opción más elegida es la que señala como responsable del pago a los países colonizadores (opción c), en segundo lugar se encuentra la respuesta que menciona al gobierno (opción a), en tercer lugar se encuentran los más ricos (opción b) y por último, se ubica la alternativa de que nadie debería de pagar (opción d).

[...]

5. Posición política de los jóvenes y las jóvenes

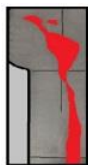
6. Análisis de datos: Cruce de preguntas y variables

7. Consideraciones Finales

Referencias bibliográficas

- AMÉZOLA, Gonzalo, y Luis Fernando Cerri. Los jóvenes frente a la historia : Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias. En: AMÉZOLA, Gonzalo, y Luis Fernando Cerri (editores). *Los jóvenes frente a la historia : Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*, Argentina, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, p. 7-18, 2018. Consultado en: <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>.
- CERRI, Luis Fernando. *Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica*. Educ. Real. vol. 36, no.1, p. 59–81, 2011.
- CERRI, Luis Fernando, y Gonzalo de Amézola. Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la Historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. núm. 12, p. 31–50, 2007. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201202>.
- . El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm. 24, p. 3–23, 2010. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2403/1948>.

- DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. 2a ed. Sau Paulo, Martins Fontes, 1999
- MARTÍNEZ, José Luis. *Hernán Cortés*. México, UNAM/FCE, 2015.
- NAVARRETE, Federico. *¿Quién conquistó México?* México, Debate, 2019.
- ORTEGA Y MEDINA, Juan A. “Indigenismo e hispanismo en la conciencia historiográfica mexicana”. En: GONZÁLEZ, María Cristina y Alicia Mayer (editoras). *Obras de Juan A. Ortega y Medina*, 7. Temas y problemas de historia, México, UNAM/ IIH/ FES Acatlán. p. 667-702, 2020 Consultado en:
http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/704/704_04_33_indigenismo.pdf.
- RUBIAL GARCÍA, Antonio. Hernán Cortés, el mito. Creación, desarrollo, decadencia y transfiguración de una figura heroica. En: MAYER, Alicia y María del Carmen Martínez Martínez (editoras). *Miradas sobre Hernán Cortés*, editado por y Alicia Mayer. Madrid, Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica (CEXEXI) / Centro de Estudios Mexicanos, 2016.
- RÜSEN, Jörn. Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. Em: SEIXAS, Peter (editor). *Theorizing Historical Consciousness*, Canada, University of Toronto Press/ Toronto Buffalo London, p. 63-85, 2004.
- VÁZQUEZ, Josefina. *Nacionalismo y educación en México*. México, El Colegio de México, 1970.
- VILLORO, Luis. *Los grandes momentos del indigenismo en México*. 3a edición. México, El Colegio de México / El Colegio Nacional / FCE, 1998.



PROJETO RESIDENTE: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS AULAS DE HISTÓRIA

Costa, Maria Paula.¹

¹Docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste e do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Este trabalho faz parte de uma pesquisa desenvolvida com os dados do projeto Residente. Utilizaremos nesta análise, ainda em caráter inicial os questionários respondidos por 122 professores do Brasil. Nosso intuito é investigar temas relacionados com formação, prática e aprendizagem da História.

1. O Ensino de História e a Formação Docente no Brasil

O repensar do caminho formativo nos cursos de licenciaturas no Brasil no final do século XX fez parte de um processo que perpassou os anos da ditadura militar e todas as mudanças que foram propostas com a reabertura política. Naquele momento, os pesquisadores que tinham como tema de investigação o espaço escolar, os métodos de ensino ou os sujeitos da aprendizagem encontravam abrigo na área da educação, mesmo que a centralidade do tema recaísse sobre o saber histórico, uma vez que para a História, tais pesquisas não compunham o fazer historiográfico. Se no campo da pesquisa ocorria tal separação, o mesmo acontecia para as disciplinas chamadas de práticas pedagógicas, que eram destinadas a tornar didáticos (instrumentalizar) as narrativas produzidas no universo acadêmico para as salas de aula das escolas e a maioria dos professores dessas disciplinas pertenciam ao quadro docente dos departamentos de Educação.

O avanço historiográfico ampliou os temas, objetos e métodos, aproximando a história ensinada e a teoria da História, salvaguardando as diferenças entre a história escolar e a história acadêmica.

Neste aspecto, ao conferir centralidade aos problemas relativos ao “como se aprende” e aos sentidos constituídos pelos sujeitos do processo educativo àquilo que envolvia o complexo e denso diálogo com um passado abstrato e submetido a um permanente processo de construção e revisão, o campo investigativo da educação foi tomando corpo importante no processo de construção de uma comunidade de ouvintes particular. Os problemas das pesquisas direcionadas à educação, que tinham como pressuposto a procura de um campo epistemológico sobre o saber histórico escolar, esbarravam em questões relacionadas à cultura escolar, à didática, dessa vez redimensionada em seus paradigmas tradicionalmente voltados à racionalidade técnica do como ensinar, ao conteúdo a ser ensinado, ao ensino e à aprendizagem da história, aos materiais didáticos. Entre o fim dos anos 1980 e ao longo dos anos 1990, em diferentes universidades, formavam-se, na pós-graduação, os primeiros professores/pesquisadores que tinham como objeto de estudo o ensino de história. Temas recorrentes de estudo, naquele cenário, foram formação de professor de história, materiais didáticos, livro didático, métodos de ensino, currículos, e, na pedagogia/psicologia, eram focalizados os processos de aprendizagem de história. (ZAMBONI; LUCINI; MIRANDA, 2013, p.261)

Dessa forma, o movimento de abertura política conduziu a um amplo debate sobre como a História estava formando seus professores, como as pesquisas estavam sendo estruturadas e não sem tensão foi se constituindo um campo de conhecimento denominado ensino de História: “[...] é um campo de conhecimento que ultrapassa o conhecimento histórico acadêmico.” (ZAMBONI; LUCINI; MIRANDA, 2013, p.263)

A constituição desse campo de conhecimento permitiu o aumento das pesquisas em ensino de História, ao mesmo tempo em que, e por que não dizer de forma contraditória, as grades dos cursos de licenciaturas, após várias idas e vindas sofressem a interferência de ações governamentais, como a de formular diretrizes que procuraram direcionar os critérios para legitimidade dessa formação. Um exemplo, foi a aprovação pela Câmara de Educação Superior, em 03/04/2001 das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História. Segundo, Fonseca e Couto: “Nas Diretrizes dos Cursos de História, a preocupação central incide na formação do historiador. A ausência, a omissão é a formação de professores de história. Com relação a uma formação do historiador-professor para o mundo multicultural, o documento também silencia.” (FONSECA; COUTO, 2008, p.108)

Ou seja, embora o período pós-militar tenha inaugurado uma série de reflexões no campo da História e inferisse no lugar ocupado na formação de professores para o ensino e a pesquisa, ainda no início do século XXI o documento que nortearia os cursos apresentava uma lacuna sobre o significado de formar-se professor de História no Brasil. Fundamenta-se que esse processo corresponda as próprias marcas da trajetória da disciplina e a busca da cientificidade perdida diante das reformas militares que acirraram e reafirmaram a dicotomia entre os que produzem e os que reproduzem o conhecimento.

Neste mesmo sentido, vale ressaltar outro importante documento que se constituiu nesse momento um dos referenciais para a formação de professores no Brasil: as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica (DCNs). Esse sofreu fortes críticas, dentre outros aspectos, por reafirmar a ideia de competências, já que em seu texto base evidenciou um caráter técnico na prática do fazer-se professor, fator esse explicitado pela carga horária estabelecida, que preconizava: 400(quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400(quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800(mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200(duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.(Resolução CNE/CP 02, de 18 de Fevereiro de 2002.)

Tal distribuição acabou definindo e fragmentando os espaços de interação entre a prática pedagógica e as disciplinas formativas, ou seja: “A divisão das horas, aliada à concepção dos cursos formadores de que somente as disciplinas pedagógicas formam os professores, terminam por comprometer a flexibilidade das instituições na construção de projetos inovadores [...].” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p.67)

Compreender esses documentos são premissas importantes, já que os professores que serão investigados nesse trabalho são frutos de grades que foram estruturadas nesse momento ou até mesmo participaram enquanto acadêmicos ainda deste debate. Deste modo, muitos estudos procuraram problematizar o currículo, os vendo como espaços de relação de poder e disputas sociais, mas torna-se relevante dimensionar como esses sujeitos que vivenciaram a experiência de uma matriz curricular pensada nessa lógica e se formaram frente a esses debates, construíram sua prática.

Neste sentido, a proposta desse trabalho consiste em investigar como os 42 professores que se formaram entre 1994 e 2003 e compõe parte dos 122 professores do Brasil que em 2019

participaram do Projeto Residente responderam a questão de número 11: O que normalmente acontece nas suas aulas de História? Nosso objetivo inicial é analisar se as discussões que ocorreram na sua formação e nos anos posteriores incidiram na prática de suas aulas de História.

2. O Projeto Residente e os Professores de História

O projeto Residente²⁰ consiste em um levantamento de dados a partir de questionários que foram respondidos pelos estudantes e professores do Brasil e de outros países da América Latina. A análise dos dados permite compreender, diagnosticar, levantar hipóteses e abordagens das perspectivas do pensamento dos jovens estudantes do Ensino Médio e de seus professores sobre diversas temáticas, assim como análises comparativas no que se refere ao ensino e aprendizagem de História nos países da América Latina.

A equipe que compõe este projeto envolve professores pesquisadores de diversas instituições do Brasil e de outros países da América Latina, assim como discentes de pós-graduação e graduação. Todos, em algum momento participaram tanto da elaboração dos questionários, como da coleta nas escolas e atualmente realizam análises e produção de trabalhos científicos com os referidos dados.

O software estatístico utilizado para tabulação e análise dos dados é o IBM SPSS, que segundo Barom: “É uma ferramenta que inclui uma ampla variedade de funcionalidades para acessar facilmente e gerir simultaneamente uma grande quantidade de dados, permitindo múltiplas formas de apresentação em tabelas e gráficos.”(BAROM, 2019, p.248)

Os questionários são quase inteiramente baseados na escala de Likert onde os estudantes e professores, diante de afirmações, tinham opções variadas, como por exemplo, se concordam totalmente, concordam, não têm opinião, discordam ou discordam totalmente do que está afirmado. Ou no caso da questão analisada neste trabalho as opções eram, nunca, quase nunca, às vezes, frequentemente, sempre. “Para cada uma destas opções, respectivamente, foram atribuídos os seguintes valores numéricos: -2, -1, 0, 1, 2. Estes valores foram, então, lançados no software, que calculou a intensidade de suas assinalações e dividiu pelo número de entrevistados.” (BAROM, 2019, p.249)

O questionário dos professores foi dividido em três blocos, sendo estes: Bloco I perfil; Bloco II – Ensino e aprendizagem e Bloco III Passado, Presente e Futuro, que totalizaram 23 questões. Para este trabalho vou me deter aos questionários respondidos por 122 professores brasileiros.²¹

A faixa etária dos participantes é ampla e está entre 18 e 57 anos. Já em relação ao sexo temos 72 do sexo feminino, 48 do sexo masculino e 2 não responderam.

A primeira questão do Bloco I era sobre a formação e nos permite delimitar quanto a formação a área de conhecimento que estamos trabalhando.

Vejamos a tabela 1

²⁰ O título deste projeto que possui financiamento da CNPQ é: “Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina”, sob a coordenação do professor Dr. Luis Fernando Cerri, docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

²¹ Vale ressaltar que embora a amostra de 122 questionários possa parecer pequena frente ao número de professores de História do Brasil, sua análise permite levantar hipóteses sobre diversos elementos, sem perder de vista que não temos a pretensão de afirmar que as considerações deste trabalho se estendam aos demais professores não participantes.

Tabela 1: 1. Qual a sua formação docente?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	2	1,6	1,6	1,6
	3	2,5	2,5	4,1
Valid Curso superior de formação de professores de História.	116	95,1	95,1	99,2
Não possuo curso superior.	1	,8	,8	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Como evidencia a tabela 116 dos participantes possuem curso superior de formação de professores de História, 3 possuem outro curso superior que não de formação de História, um não possui curso superior e dois não responderam a essa questão. Ou seja, podemos afirmar que a maioria está situada no âmbito da formação em História.

Com o intuito de saber em que tipo de instituição ocorreu a formação inicial, a segunda questão era:

Tabela 2: 2. Sua formação inicial ocorreu em que tipo de instituição superior?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	2	1,6	1,6	1,6
Valid Faculdade ou Instituto Terciário Público	2	1,6	1,6	3,3
Faculdade ou Instituto Terciário Privado	4	3,3	3,3	6,6
Universidade Pública	101	82,8	82,8	89,3
Universidade Privada	13	10,7	10,7	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

A maioria dos participantes desta pesquisa (101) se formou na Universidade Pública, 13 na Universidade Privada, 4 em Faculdade ou Instituto, 2 em Faculdade ou instituto Terciário Público e 2 não responderam. Desta forma, podemos afirmar que a maioria teve sua formação em História numa Instituição Pública.

Também foi perguntado sobre a pós-graduação com o objetivo de compreender a formação continuada e se essa ocorre dentro da área de conhecimento da sua formação.

Tabela 3: 3. Possui curso de pós-graduação?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	2	1,6	1,6	1,6
Valid Sim, em área diferente da História.	43	35,2	35,2	36,9

Sim, na área de História.	66	54,1	54,1	91,0
Não	11	9,0	9,0	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Dos 122 professores, 109 possui curso de pós-graduação, sendo que 66 na área de História e 43 em área diferente e apenas 11 responderam não possuir nenhum curso de pós-graduação e 2 não responderam.

Na questão número 4 foi perguntado sobre quantos anos tinham de formação, ou seja, quando se formaram.

Tabela 4: 4. Há quanto tempo concluiu sua formação para lecionar, incluindo o corrente ano?

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	2	1,6	1,6	1,6
Até 3 anos	11	9,0	9,0	10,7
de 4 a 8 anos	25	20,5	20,5	31,1
Valid de 9 a 15 anos	31	25,4	25,4	56,6
de 16 a 25 anos	42	34,4	34,4	91,0
26 anos ou mais	11	9,0	9,0	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Podemos analisar que o grande grupo está concentrado de 16 a 25 anos, ou seja, que se formaram no período de 1994 a 2003 com 42 professores, logo em seguida vem os que se formaram de 9 a 15 anos, que compreendem o período de 2010 a 2004, com 31 professores e empatados temos os dois grupos de menor e maior tempo de formação, ou seja, os de até 3 anos de formados e os de mais de 26 anos de formados, ambos com 11 professores cada.

O questionário possui outras 6 questões no Bloco I sobre o perfil dos participantes, entretanto para este trabalho vamos considerar apenas essas apresentadas anteriormente, pois nossa escolha foi analisar como o grupo que se formou de 16 a 25 anos, que é o maior número de participantes (42) responderam a questão 11 do Bloco II, bloco este que discorre sobre ensino e aprendizagem da História. Tal escolha se justifica por alguns critérios, primeiro por ter o maior número de participantes e por abranger um período em que as discussões sobre o ensino de História e a legislação estavam trazendo propostas interessantes sobre o processo de ensinar e aprender historicamente. Desta forma, ao analisar este grupo, pretendemos levantar hipóteses sobre a sua formação e a sua prática, mesmo que neste momento de forma preliminar.²²

A questão 11 discorre sobre: O que normalmente acontece nas suas aulas de História? Fizemos uma tabela a partir dos dados do programa SPSS que permite isolar o que estes 42 professores responderam sobre suas aulas.

Vejamos:

Tabela 5.

²² Posteriormente temos à pretensão de analisar as demais categorias quanto ao tempo de formação.

11.0 que normalmente acontece nas suas aulas de História	4. Há quanto tempo conclui sua formação para lecionar, incluindo o corrente ano (de 16 a 25 anos)					Total de participantes 42
	nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	sempre	
11.1 Os estudantes ouvem as minhas exposições sobre o passado	0	1	10	23	8	42
11.2 Informo aos alunos sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na História	6	4	8	12	12	42
11.3 Discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado	0	0	9	15	18	42
11.4 Os estudantes pesquisam diversas fontes históricas: documentos, fotografias, figuras, mapas.	0	5	13	18	6	42
11.5 Os próprios estudantes recordam e reinterpretem a História	2	9	18	12	1	42
11.6 Eles ouvem áudios ou veem filmes e vídeos sobre História	0	5	16	15	6	42
11.7 Uso livros escolares, apostilas ou outro material impresso (xerox)	0	0	8	20	14	42
11.8 Trabalhos de grupo	0	2	12	22	6	42
11.9 Fazemos teatro, visitas a museus, projetos com a comunidade.	2	15	18	6	1	42
11.10 Busca e análises de material na internet	0	2	15	21	4	42
11.11 Produção de textos, material audiovisual ou digital	1	2	16	14	9	

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Como podemos visualizar na tabela 5 a pergunta 11 do questionário trazia 11 afirmações, e em cada uma, os participantes tinham como opções de respostas: nunca, quase nunca, às vezes, frequentemente e sempre. Neste trabalho, a análise recairá quase que exclusivamente para categoria “sempre”.

De acordo com a tabela podemos inferir que na categoria “sempre” os dados indicam que para este grupo o que mais ocorre nas aulas são as discussões sobre as diferentes explicações sobre o passado (11.3), 18 professores afirmaram que isso sempre ocorre nas suas aulas. Este é um dado que pode revelar que nestas aulas é possibilitado aos estudantes compreenderem que a História é construída por diferentes perspectivas teóricas, o que permitiria desmistificar a ideia de uma história única e produzir uma aprendizagem histórica.

Outro número interessante é que depois das discussões sobre as diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado vem a utilização do material didático (11.7), 14 responderam que sempre usam livros escolares, apostilas ou outro tipo de material impresso(xerox), isso revela que as explicações estão articulados com um material didático. Muitas pesquisas, principalmente sobre a utilização do livro didático nas aulas de história afirmam a constante presença deste recurso nas aulas.

Entendemos que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), principalmente nos anos 80 e posteriormente, permitiu, juntamente com os professores das Universidades e os professores da Educação Básica aperfeiçoarem as narrativas históricas e os recursos presentes nos livros didáticos, procurando focar, dentre outras na questão da aprendizagem histórica. Embora saibamos que a forma de utilização deste material possa ocorrer de diversas maneiras, é possível pensar que as modificações ocorridas, mesmo que em alguns aspectos de forma discreta, possam ter sido percebidas por este grupo na sua formação e/ou na sua prática enquanto professores.

Outro aspecto que nos chama atenção é o dado que 12 professores afirmaram que sempre informam aos alunos sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na História (11.2). Essa afirmação precisa ser tomada com algumas ponderações. Se indicar juízo de valor sobre eventos históricos, ela se torna preocupante, pois para a história todo acontecimento histórico precisa ser compreendido dentro do seu tempo e espaço e articulados com os processos históricos mais amplos aos quais estão vinculados. Quando o professor ao explicar atribui este sentido de bom ou mau, certo ou errado pode incorrer em uma simplificação e acabar dando um direcionamento aos estudantes em detrimento de outras perspectivas e/ou explicações históricas. No entanto, quando o professor se refere a eventos que são inadmissíveis na história da humanidade, como por exemplo, o Holocausto, crimes de guerra e torturas podemos considerar essa possibilidade de explicação.²³

O restantes das respostas, como é visível na tabela tiveram um coeficiente menor em relação as anteriores e estão relacionadas com a participação dos estudantes, por exemplo, 9 responderam que sempre ocorre produção de textos, material audiovisual ou digital; 8 que sempre os estudantes ouvem as suas exposições sobre o passado, 6 afirmaram que sempre os estudantes pesquisam diversas fontes históricas: documentos, fotografias, figuras, mapas e 6 que sempre os ouvem áudios ou veem filmes e vídeos sobre História; 6 que sempre fazem trabalho em grupo; 4 que sempre fazem buscas e análises de material na internet; apenas 1 respondeu que sempre os próprios estudantes recordam e reinterpretem a História e apenas 1 também que sempre fazem teatro, visitas a museus, projetos com a comunidade.

Tais dados podem indicar que a participação dos estudantes é um elemento secundário, pois as respostas do que sempre normalmente se centram as aulas ainda estão focadas na prática do professor. Segundo Caimi e Oliveira, “[...] tão importante quanto a explicação de uma situação concreta do passado seria os alunos compreenderem como se chegou a tal conhecimento, identificando hipóteses, raciocínios e métodos que orientaram os historiadores na sua produção.” (CAIMI; OLIVEIRA, 2014, p.92)

A tabela 5 revela-se muito rica no que se refere as variantes e também aos inúmeros cruzamentos. Essa análise preliminar dos dados aqui pontuados é um exercício necessário para o entendimento do todo. Assim, em um segundo momento tenho a pretensão de explorá-la nas demais categorias de respostas, observando sempre as possibilidades de cruzamento de dados favorecendo uma ampla análise.

²³ Pode ser que os 6 professores que responderam que normalmente isso nunca ocorre nas suas aulas de História, tenham tido este entendimento da questão.

Referências bibliográficas

- BAROM, Wilian Carlos Cipriani. Pesquisas na área do Ensino de História e o Software IBN SPSS Statistics. *História & Ensino*, Londrina, v.25, n.02, p.239-268, jul./dez.2019.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo? *Interações*, Campo Grande, v.15, n.1, p.89-99, jan./jun. 2014.
- FOSENCA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta. *Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papirus, 2008. p.101-130
- ZAMBONI, Ernesta; LUCINI, Marizete; MIRANDA, Sonia Regina. O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. IN: SILVA, Marcos (org.). *História: que ensino é esse?* Campinas: Papirus, 2013. p.253-276



O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E OS ESTUDANTES: UMA RELAÇÃO DE (DES) ENCONTROS NA SALA DE AULA.

Salis, Carmem Lúcia Gomes De¹

¹ Universidade Estadual do Centro-Oeste – Departamento de História/G

O livro Didático, especificamente o de História, apresenta-se como um dos objetos mais estudados pelo campo de pesquisa dedicado às problemáticas relacionadas ao Ensino de História. O interesse crescente dos pesquisadores pode ser caracterizado como um reflexo das políticas públicas e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)²⁴ que viabilizaram e estimularam a produção e distribuição massiva de material, nas escolas públicas de todo o país, a partir do final da década de 1980. À presença desse material no processo de ensino aprendizagem, soma-se a ampliação de linhas de pesquisa, na virada do século XX para o XXI, que possibilitou uma miríade de abordagens e métodos, permitindo, assim, análises abrangentes que objetivavam desvendar sua intricada sistemática de produção/distribuição/escolha, bem como os impactos de sua apropriação nos diferentes sujeitos que compõem a cultura escolar.

Há que se ressaltar que o interesse pelo Livro Didático de História, enquanto objeto de estudo, alimenta-se, das inquietações dos pesquisadores resultantes do aprofundamento e das problemáticas que vão emergindo, na medida em que as pesquisas avançam, permitindo evidenciar sua complexidade e singularidade. Ou seja, este material apresenta uma natureza multifacetada. É um produto mercadológico, suscetível à demanda e aos desígnios do mercado; um instrumento de ensino, apropriado de tantas formas diferentes quanto diferentes são os sujeitos no ambiente escolar; uma forma de escrita da História que tenta dar sentido às ações do homem no tempo e espaço; é fruto de um programa de governo com seus editais que induzem ao cumprimento de determinados critérios quanto ao “o que ensinar e como ensinar”, indiretamente determinando um “currículo” a ser cumprido.

De acordo com Caimi, [...] a presença da história como conteúdo escolar entre os estudantes brasileiros está amplamente condicionada pelos livros didáticos e pelo uso que os professores fazem dele”. (CAIMI, 2017, p. 37). Portanto, é um elemento que faz parte da cultura escolar e ao mesmo tempo segue sendo resignificado por ela na dinâmica das práticas pedagógicas e da apropriação que cada sujeito faz dele.

Desse modo, direta ou indiretamente, este material faz parte da vida escolar e configura-se enquanto um importante elemento divulgador da narrativa histórica alcançando milhões de indivíduos. Eles consomem a História presente neste material, mas eles gostam? Talvez essa pergunta seja considerada primária, mas, quantas vezes, efetivamente, como docentes pensamos nela? Ou, ainda, refletimos se e como o seu uso pode influenciar ou reforçar as ideias históricas ou concepções de História em nossos estudantes?

Para mediar o aprendizado, se faz necessário o movimento de reconhecimento e acolhimento das ideias do “outro” no que concerne aos instrumentos de ensino de História (livro didático), já

²⁴ Pelo decreto nº 91542, de 19 de agosto de 1985, foi criado, no período da chamada Nova República, o Programa Nacional do Livro Didático, que tinha como objetivo, em um primeiro momento, a distribuição gratuita desse material nas primeiras séries do Ensino Fundamental, estendendo para as séries Finais do Fundamental, Ensino Médio e EJA nas escolas públicas de todo país de forma gradual, atingindo o objetivo na primeira década do século XXI. (SOARES; DIAS, 2019)

que a partir da problematização delas torna-se possível a proposição de ações que façam mais sentido para os estudantes rumo ao desenvolvimento do pensamento histórico.

A empatia e curiosidade são elementos instigadores, mas a presença do material e o seu uso despertam o interesse do estudante para a narrativa histórica? Seria possível indicar alguma relação entre o uso do material e a aprovação/reprovação quanto a forma como a narrativa histórica é divulgada nos materiais? Esses questionamentos, mobilizaram e permearam a pesquisa que objetivou, problematizar as significações a respeito do uso do livro com base na percepção dos estudantes do Ensino Médio do Estado do Paraná-Brasil, participantes do *Projeto Residente: observatório das relações entre os jovens, história e política na América Latina*²⁵. Para tanto, foram analisados os dados gerados a partir das respostas dos estudantes para duas questões que compunham o questionário do referido projeto: a 04- “Quais as formas em que a História aparece que você mais gosta” e a 08 – “Como é usado o Livro Didático em suas aulas e estudos de História?”. Cabe ressaltar que a análise focalizou, no que se refere a questão 4 o item 4.1(Livros Didáticos), que se consubstancia em um componente específico da cultura escolar. No que tange a questão 08, priorizou-se, nesta etapa, os seguintes itens: 8.4 O professor explica a matéria e diz o que é mais importante no livro; 8.5 o professor explica a matéria independente do livro; 8.9 usamos vários livros diferentes e 8.10 usamos fotocópias de partes de livros.

1. Estudantes e o Livro: expressões de uma relação complexa

Se fosse possível elencarmos alguns consensos dentro da multiplicidade de ideias e opiniões que representam e compõem a cultura escolar, certamente, a presença do Livro Didático no cotidiano escolar do aluno, seria fortemente apontada. Caimi ressalta que, “[...]embora frequentemente polemizado e, às vezes, duramente combatido, o livro didático constitui, sem sombra de dúvida, o instrumento pedagógico privilegiado no ensino de história[...]”. (CAIMI, 2002, p. 27-28). Essa presença, pode ser resultado, dentre outros fatores, de uma maior aceitação dos professores em função das transformações em seus aspectos internos e externos que os distanciaram dos manuais didáticos do século passado, tornando-os mais atrativos para os sujeitos envolvidos no processo de ensino.

Tais mudanças, refletem a consolidação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que, ao longo das últimas décadas do século passado até o momento, se caracteriza enquanto um grande catalisador das demandas que ocorrem em várias esferas da sociedade, tanto da área da educação e da disciplina de referência de uma forma geral, quanto do Ensino de História em particular. Assim, os editais do PNLD - são fortemente influenciados não somente pelas inquietações que permeiam as várias instâncias de saberes, mas, também, pelas políticas públicas que almejam balizar a educação nacional, o ensino e o currículo – interferem, sem dúvida, no produto final do PNLD que é o Livro Didático que, por sua vez, será consumido por milhões de crianças e jovens. Dessa forma,

O fato fundamental a ser destacado, com isso tudo, é o modo pelo qual o PNLD conseguiu engendrar, no âmbito da política pública e em parceria com o saber e com pesquisas acadêmicas construídas paralelamente ao desenvolvimento daquela política, novos desenhos envolvendo as obras didáticas e, com isso, ampliou as possibilidades quanto às propostas curriculares a serem

²⁵ O projeto Residente, tem como objetivo: “[...]levantar dados[...] Gerar diagnósticos, abordagens panorâmicas e análises comparativas sobre o ensino e aprendizagem de História nos países da América Latina, sustentados numa base de dados ampla a ser construída pelos participantes da pesquisa”. (Projeto Residente). A análise dos dados é realizada por meio *software IBM SPSS Statistics*.

desenvolvidas nas escolas. (MIRANDA; ALMEIDA, 2020, p. 24)

Sem dúvida, a parceria com as universidades, para a organização dos editais de inscrição e dos processos avaliativos, contribuiu, sobremaneira, para a qualificação e atualização das obras no que concerne ao campo epistemológico da disciplina, e, também, dos debates acerca do ensino de História. Dessa forma, os materiais, paulatinamente, distanciaram-se das imprecisões, preconceitos, anacronismos, ideologismos, buscando avançar rumo a uma narrativa histórica que congregasse elementos para problematizar a vida prática dos sujeitos. Com isso,

O modelo clássico de livro didático em que o texto ocupava o lugar central pouco a pouco vem cedendo lugar para um estilo mais polifônico, um conjunto de elementos que enriquecem a narrativa histórica principal. Tem-se mais presente o cotejo de versões historiográficas, a incorporação de excertos de obras de autores acadêmicos e a ênfase no trabalho com múltiplas temporalidades, no esforço (nem sempre bem-sucedido) de focalizar temáticas para o estudo do passado a partir das questões e problemas do tempo presente. (CAIMI, 2017, p. 41)

Ainda de acordo com Caimi (2017), para além dessas questões, objetivava-se ultrapassar, os limites de uma narrativa histórica que conduzia à percepção da História enquanto depositária de uma explicação generalizante, única, no sentido de “verdadeira”, que buscava dar sentido às ações do homem no tempo, com prevalência do passado. Ao percorrer os editais e os guias, a partir da segunda metade da década de 90, percebe-se a escala crescente de exigência quanto ao cumprimento da atualização historiográfica, assim como da necessidade de inserir sujeitos e temas relegados e/ou silenciados nas narrativas dos Livros Didáticos de História. Metodologicamente,

[...] há indicações e remissões frequentes para materiais complementares em suportes digitais (sites, livros digitais, vídeos) [...] tem-se como característica marcante nas obras de história a presença de documentos históricos diversos, cada vez mais sendo tratados em sua condição de fonte, indo além de abordagens meramente ilustrativas e/ou comprobatórias. (CAIMI, 2017, p. 42)

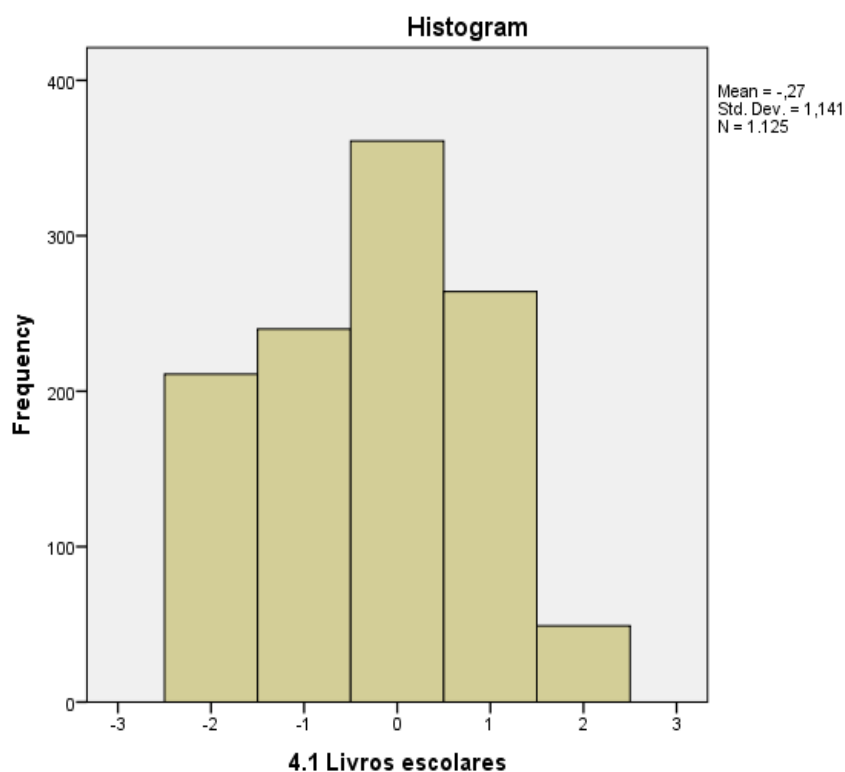
Trata-se de uma mudança significativa na forma da apresentação da História. Porém, será que essas transformações reverberam na apreciação que os estudantes realizam sobre o material e na forma como a história se apresenta nele? Os apontamentos a seguir referem-se aos estudantes paranaenses. Trata-se de um grupo expressivo, onde espera-se que os dados extraídos possam se configurar como elementos agregadores à reflexão quanto a opinião dos estudantes sobre o material que os acompanha ao longo da trajetória escolar. Abaixo os dados gerados a partir da questão 04 – “Quais as formas em que a História aparece que você mais gosta?”, especificamente o item 4.1, que indica o grau de apreço ou não dos estudantes quanto a forma em que a História aparece nos Livros Didáticos. A amostra totaliza 1139 estudantes.

Tabela 1: Questão 4 - item 4.1 Livros escolares.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid gosto muito pouco	211	18,5	18,8	18,8
Valid gosto pouco	240	21,1	21,3	40,1
Valid mais ou menos	361	31,7	32,1	72,2

gosto	264	23,2	23,5	95,6
gosto muito	49	4,3	4,4	100,0
Total	1125	98,8	100,0	
Missing n. resp.	14	1,2		
Total	1139	100,0		

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019.



Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019.

Ao analisar a tabela observa-se que dos 1139 estudantes, 14 não responderam, assim, a amostra válida para esse item da questão 4, item 4.1, foi de 1125 marcações. Para esta questão os estudantes poderiam assinalar entre as seguintes opções: “gosto muito pouco”; “gosto pouco”; “mais ou menos”; “gosto” e “gosto muito”. Tais marcações objetivaram indicar o grau de apreço ou não com relação às formas como a História se apresenta na cultura histórica, entre elas o Livro Didático²⁶. Das 1125 respostas, 211 estudantes marcaram a opção “gosto muito pouco”; 240 “muito pouco”, isso representa 41.1 % das respostas o que sinaliza uma rejeição elevada. É preciso destacar que 361 participantes assinalaram a opção “mais ou menos”, esse índice aponta para certa reticência com relação ao livro, ou seja, pode expressar, por exemplo, apreço pontual ou despreço pontual para conteúdo e/ou atividade que o material proporciona. Por outro lado, houve 264 marcações para “gosto” e, somente, 49 para “gosto muito”. Nota-se que há uma grande discrepância entre os que assinalaram “gosto muito pouco” e “gosto muito”. Isso posto, os dados apontam que, para uma parcela significativa dos estudantes paranaenses, o livro didático de História não se consubstancia enquanto um elemento atrativo de divulgação da narrativa

²⁶ O Livro Didático que é um objeto específico da cultura escolar, é considerado também, neste trabalho, um elemento da cultura histórica.

histórica. Para Cainelli e Oliveira,

[...] o livro didático de História ainda não alcançou é a capacidade de permitir ao aluno, a partir de sua leitura, chegar aos sentidos, despertar a fascinação e os raciocínios históricos. A forma de apresentação do passado nas narrativas do livro didático de História não incita a percepção das experiências históricas. (CAINELLI; OLIVEIRA, 2018, p. 24)

Apesar das mudanças sensíveis em seu componente narrativo e gráfico, o material, ainda traz em sua essência, traços arraigados em uma História linear e cronológica, muitas vezes, pouco convidativa, especialmente, em um contexto em que imperam narrativas midiáticas mais dinâmicas e atraentes aos olhos de crianças e jovens. Este pode ser um aspecto importante, mas distante de ser o único. Neste sentido, “[...] o despertar/ou não dos sentidos, da fascinação [...] e dos raciocínios históricos” pode vincular-se a uma “relação-intima”²⁷ do sujeito com o objeto (LD) mas, também, ao uso que se faz dele na prática da sala de aula.

Desse modo, torna-se importante analisarmos a percepção dos estudantes acerca de seu uso na sala de aula. Para tanto, foram selecionadas, a princípio, quatro itens da questão 8 – “Como é usado o livro didático em suas aulas e estudos de História? -, que se vinculam a aproximação ou não dos estudantes a outras formas de explicação histórica e como apontam a relação do professor x livro. São elas: “Usamos vários livros diferentes”; “Usamos fotocópias de partes de livros”; “O professor explica a matéria e diz o que é mais importante no livro” e “O professor explica a matéria independente do Livro”.

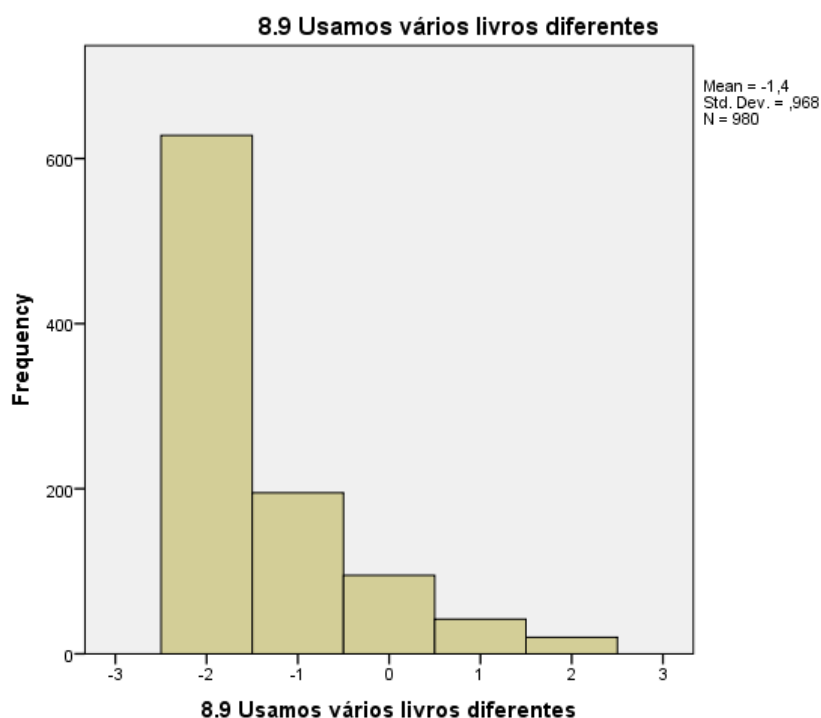
A seguir os dados com a percepção dos estudantes a respeito do uso do livro a partir dos itens sugeridos para a questão que versam sobre a inserção de outras narrativas históricas para além do livro adotado:

Tabela 2: Questão 8 – item 8.9 Usamos vários livros diferentes.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
nunca	628	55,1	64,1	64,1
quase nunca	195	17,1	19,9	84,0
às vezes	95	8,3	9,7	93,7
frequentemente	42	3,7	4,3	98,0
sempre	20	1,8	2,0	100,0
Total	980	86,0	100,0	
Missing n. resp.	159	14,0		
Total	1139	100,0		

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019.

²⁷ De acordo com Alem, “[...] a apropriação envolve a compreensão das relações possíveis que os homens travam com os objetos, com o mundo, e com os outros homens. O entendimento dessa relação entre o sujeito/professor/aluno e o objeto livro didático deve envolver questionamentos, para dessa forma, despertar a consciência das possibilidades sobre seus usos e da potência desse aparato didático no processo de ensino aprendizagem” (ALEM, 2019, p. 32).



Fonte: Dados projeto Residente, 2019.

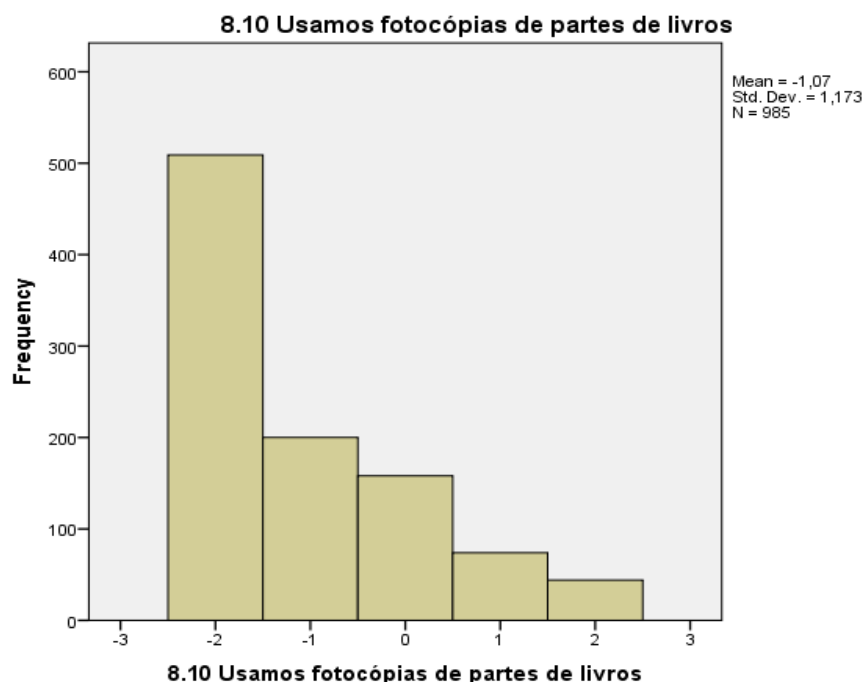
Para esta questão, dos 1139 participantes, 159 não responderam este item ou a opção não pode ser considerada, perfazendo um total de 980 marcações válidas. Os participantes poderiam escolher, para caracterizar o uso do livro didático, as seguintes opções: “nunca”, “quase nunca”, “às vezes”, “frequentemente”, “sempre”. Chama a atenção que, das 980 respostas válidas, 628 assinalaram que “nunca” utilizam livros diferentes e 195 “quase nunca”. Trata-se de um número significativo, que representa 84% das respostas. Por outro lado, 95 participantes apontam para a presença esporádica de outros livros e 62 participantes assinalaram “sempre” e “frequentemente” para o uso desses nas aulas de História.

Na tabela seguinte, os estudantes responderam a indagação acerca do uso de fotocópias de partes de outros livros:

Tabela 3: Questão 8 – item 8.10 Usamos fotocópias de partes de livros.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	nunca	509	44,7	51,7	51,7
	quase nunca	200	17,6	20,3	72,0
	às vezes	158	13,9	16,0	88,0
	frequentemente	74	6,5	7,5	95,5
	sempre	44	3,9	4,5	100,0
	Total	985	86,5	100,0	
Missing	n. resp.	154	13,5		
Total	1139	100,0			

Fonte: Dados projeto Residente, 2019.



Fonte: Dados projeto Residente, 2019.

Quando perguntados sobre o uso de fotocópias de partes de livros, dos 1139 participantes, 154 não responderam a este item, totalizando 985 marcações válidas. Dentre essas, destaca-se que as respostas mantêm certa confluência com os dados da tabela anterior, pois 509 estudantes destacaram a opção “nunca” usamos fotocópias e parte de livros e 200 quase nunca, o que representa 72% das marcações. Entre os 985 estudantes 158 indicaram que “as vezes” o(a) professor(a) usa de fotocópias de livros e 118 assinalaram respectivamente “frequentemente” e “sempre”.

Percebe-se que as respostas sinalizam para um lugar comum, a onipresença do livro didático na vida cotidiana escolar. No entanto, essa condição não acomoda uma perspectiva homogênea quanto a sua importância, dado a complexidade e a singularidade das relações construídas na apropriação dos materiais, por parte dos sujeitos, no processo de ensino aprendizagem, nem tampouco quanto as formas de uso. Para além das múltiplas relações estabelecidas, este material, muitas vezes, é a única leitura “formal” no que tange especificamente a explicação histórica do estudante, e, tal condição, pode contribuir para a formar e/ou reforçar a ideia de que na narrativa do livro didático, se encerra toda a explicação do passado. Um passado, longínquo e aprisionado, sem relação com o presente dos sujeitos.

A carência²⁸ de acesso a outras interpretações sobre o passado, para além do livro adotado, pode promover a limitação do desenvolvimento do pensamento histórico ao subtrair elementos essenciais como a possibilidade de comparação, interpretação, argumentação e síntese, elementos tão caros à aprendizagem histórica. Para Rüsen, [...] *a experiência histórica deve ser apresentar-se a partir de várias perspectivas*[...] *Graças a este tipo de exposição, a*

²⁸ Cabe ressaltar aqui que há uma gama de possibilidades quanto a presença escassa ou ausência de outros livros de história: Desde dificuldades quanto estrutura didático pedagógica das escolas públicas, resultantes, muitas vezes, da falta de recursos e incentivos, traduzindo-se em bibliotecas defasadas, que limitam o acesso do estudante a outros materiais, leia-se livros, que não apenas aquele adotado pelo PNLD até a autonomia de planejamento docente, bem como a dificuldade que pode permear o trabalho com formas diferentes de explicação histórica.

experiência histórica perde a falsa aparência de objetividade; o passado ganha em vitalidade e estimula[...]uma atividade interpretativa da consciência histórica[...]. (RÜSEN, 2011, p. 117).

Desse modo, ainda que o livro congregasse os elementos básicos para estimular o raciocínio histórico, torna-se imprescindível a mediação docente com intuito de incitar a curiosidade e ultrapassar a resistência dos estudantes com relação a narrativa histórica presente nele, considerada, por vezes, tediosa e distante de sua vida prática. Segundo Rüsen,

Ao se dirigir aos alunos, não se deveria esquecer que a experiência histórica tem um potencial próprio de encantamento que se pode aproveitar como oportunidade de aprendizagem. O espanto e a diferença do passado podem ser apresentados de uma maneira que se acredita ser interessante e curiosa (RÜSEN, 2011, p. 117).

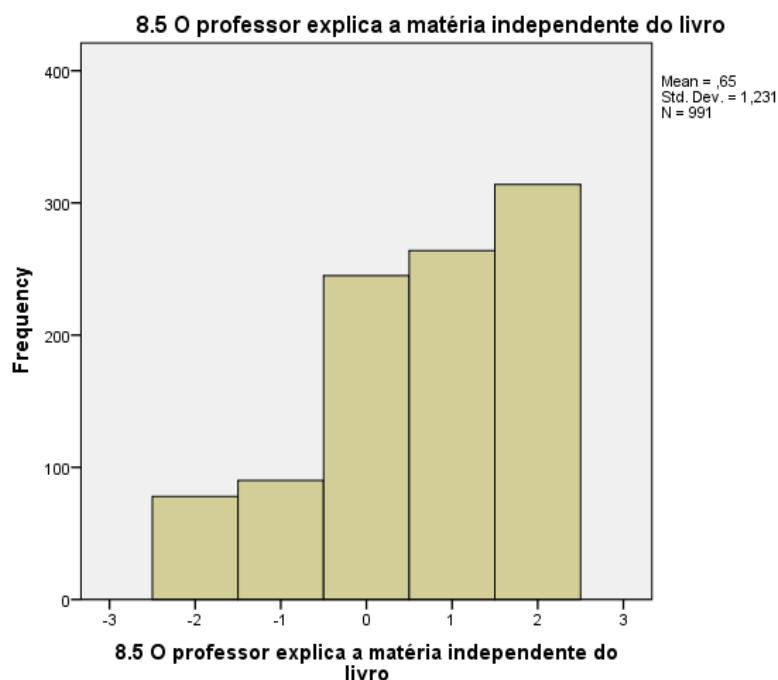
Nesse processo, não se pode perder de vista o papel do docente na forma como este explora ou não as potencialidades do livro, bem como problematiza seu conteúdo²⁹. Neste sentido torna-se importante perceber a percepção do estudante quanto a relação do docente com o livro. Vejamos:

Tabela 4: Questão 8 – item 8.5 O professor explica a matéria independente do livro.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
nunca	78	6,8	7,9	7,9
quase nunca	90	7,9	9,1	17,0
às vezes	245	21,5	24,7	41,7
frequentemente	264	23,2	26,6	68,3
sempre	314	27,6	31,7	100,0
Total	991	87,0	100,0	
Missing n. resp.	148	13,0		
Total	1139	100,0		

Fonte: Dados projeto Residente, 2019.

²⁹ Devemos ressaltar que não se trata de uma generalização quanto à prática docente ou apontar para certo ou errado, até porque sabemos da complexidade que orbita a prática docente e pedagógica em sala de aula, mas sim destacar que a prática docente exerce, junto com outros elementos e variáveis, forte influência no processo de formação do pensamento histórico do estudante.



Fonte: Dados projeto Residente, 2019

Para essa questão, dos 1139 participantes, 148 não responderam a esse item, perfazendo um total de 991 marcações válidas. Dentro desse quadro, 264 estudantes assinalaram a opção “frequentemente” e 314 “sempre”, trata-se de um número expressivo que sinaliza para uma prática centrada na figura do professor e não, explicitamente, protagonizada pelo material didático. 245 marcações optaram pela referência “mais ou menos”, um número considerável que indica momentos em que essa perspectiva se torna sensível à percepção do estudante. Por outro lado, 168 marcações apontam que “nunca” ou “quase nunca” o professor explica a matéria independente do livro, o que anuncia uma ideia de “dependência” do material por parte do docente em suas explicações.

Neste sentido, a partir dos dados baseados “no olhar do estudante”, observa-se que o livro se faz cotidianamente presente, é visto como a base de várias atividades na aula e extra sala, mas a explicação histórica pauta-se, de forma contundente, pela exposição do docente, com carência, do uso de outros livros, ou seja, de outras perspectivas explicativas³⁰.

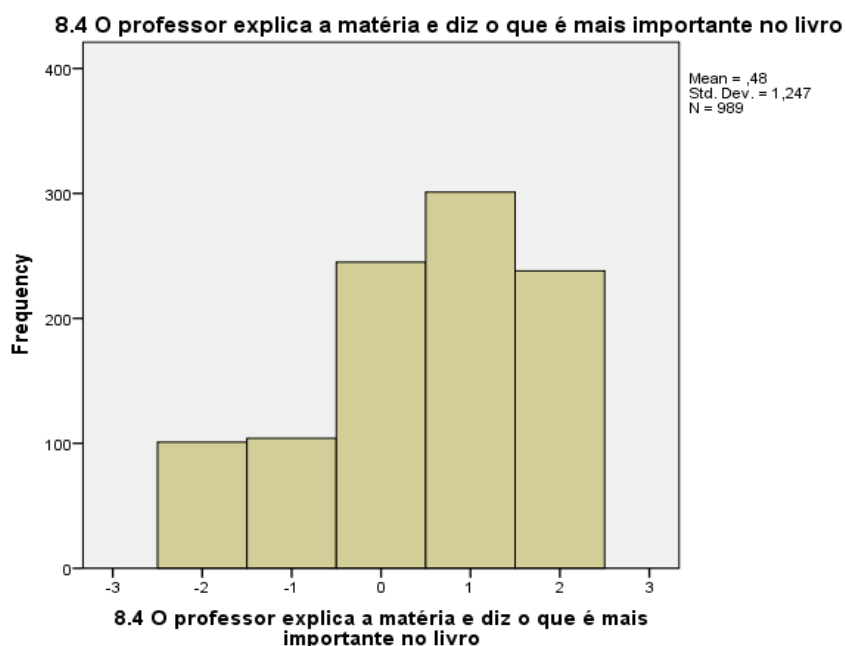
Tabela 5: Questão 8 – item 8.4 O professor explica a matéria e diz o que é mais importante no livro.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	101	8,9	10,2
	quase nunca	104	9,1	20,7
	às vezes	245	21,5	45,5
	frequentemente	301	26,4	75,9

³⁰ Isso não significa que o docente não utilize o livro para sua preparação de aula ou que esta não esteja pautada nele. Os dados levam a pressupor que, para os estudantes, a explicação da história acontece por meio da exposição docente, sendo o livro o material de apoio para atividades e não como um instrumento que possibilite, pela mediação, a problematização dos conteúdos.

Sempre	238	20,9	24,1	100,0
Total	989	86,8	100,0	
Missing n. resp.	150	13,2		
Total	1139	100,0		

Fonte: dados projeto Residente, 2019.



Fonte: Dados projeto Residente, 2019.

Os dados da tabela V, reforçam o entendimento da centralização da explicação docente, e de suas escolhas no processo de ensino aprendizagem. Dos 1139 participantes, 150 não responderam a este item, totalizando 989 marcações válidas. Destas, 301 indicaram a opção “frequentemente” e 238 “sempre”. Nota-se que 245 assinalaram “mais ou menos”, o que pressupõe que, em algum momento, se depararam com essa prática. As opções “nunca ou quase nunca” somaram 205 marcações.

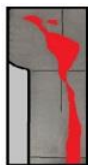
Indicar o que é mais importante no livro, pode sinalizar uma opção metodológica do docente, no entanto, nesse processo, há sempre o risco de secundarizar o papel do estudante quanto ao seu aprendizado, subtraindo a possibilidade de inseri-lo na leitura, na análise, nas suas escolhas e descobertas em relação ao livro que está cotidianamente presente em sua vida escolar:

[...] um meio provado para estabelecer uma boa relação com o aluno é dirigir-se a ele explicitamente. Desse modo, pode-se justificar a seleção do tema, pode-se explicar a perspectiva escolhida para a interpretação e, se se faz o mesmo quando se trata o conteúdo, então os alunos o levam a sério quando devem fazê-lo e a referência do aluno perde a odiosa conotação de uma mera tática didática que, em lugar de reconhecer nos alunos a necessidade de orientação histórica realmente própria e inclusive, muito individual, somente os obriga a acumular conhecimentos politicamente e cientificamente autorizados (RÜSEN, 2010, p. 117).

Os dados analisados até o momento, indicam que o livro didático, para uma parcela significativa dos estudantes paranaenses, não se consubstancia em uma explicação histórica atrativa. Suas respostas apontam uma carência de oferta de outras explicações históricas – livros ou textos- o que reduz o leque de possibilidades interpretativas do processo histórico, reforçando a ideia de verdade, de uma narrativa única, sem movimento e estática, onde por vezes, não conseguem se “enxergar”, se identificar como sujeitos históricos. Neste contexto, fica comprometida a descoberta, a curiosidade e a problematização, no sentido de explorar as potencialidades que o livro pode apresentar. O contato com ele, sua leitura, seu uso, torna-se algo obrigatório e enfadonho.

Referências bibliográficas

- ALEM, Nathalia Helena. Apropriações. FERREIRA, Marieta Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. Orgs. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. Livro Didático de História: conhecimento histórico e didática da História no mundo contemporâneo. *História e Ensino*. Londrina, v.24, n.2, p. 13-28, jul/dez, 20
- CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV, 2017.
- _____. O Livro Didático algumas questões. CAIMI, Flávia Eloisa;
- MACHADO, Ironita A. P. Machado; DIEHL, Astor Antônio. (org) *O livro Didático e o currículo de História em transição*. Passo Fundo: UPF, 2002.
- MIRANDA, Sonia Regina; ALMEIDA; Fabiana Rodrigues. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. *Revista Escritas do Tempo*. v. 2, n.5, jul-out/2020-10-38.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.



ESTUDANTES DE GUARAPUAVA E OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: PROJETO RESIDENTE COMO PONTO DE PARTIDA DA INVESTIGAÇÃO

Gaspar, Mariana S.¹

¹*Mestranda do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa.*

Este trabalho consiste na apresentação parcial da pesquisa de mestrado em desenvolvimento, vinculada à Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), ao Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI) e orientada pela prof.^a Dr.^a Maria Paula Costa. A pesquisa contará com três tipologias de fontes, sendo a primeira os dados quantitativos coletados em 2019 pelo “Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina”. Dessa forma, esboçarei algumas considerações realizadas a partir da análise prévia e inicial de tais dados, tendo como recorte as respostas dos jovens do município de Guarapuava participantes do projeto.

1. Representações e apropriações de livros didáticos de História entre estudantes do Ensino Médio

Os livros didáticos são materiais definidos por sua complexidade. Conforme Choppin (2004), há diversos aspectos que os envolvem, seja sua forma de produção, mercantilização, os objetivos de aprendizagem que visam atender, os posicionamentos de seus autores e editores e também suas formas de uso. No contexto brasileiro, segundo Bittencourt (2008), tais materiais são familiarizados e fortemente utilizados nas aulas de História, integrando o saber escolar desde a institucionalização da disciplina. Diversos sujeitos compartilham ou compartilharam experiências com tais materiais e, assim, conforme conceitua a autora, podem ser considerados “objetos culturais”.

Considerando a influência e a complexidade dos materiais didáticos no caso brasileiro, e também os/as estudantes como sujeitos centrais do processo de ensino e de aprendizagem da História escolar, a pesquisa, em andamento, visa analisar as significações e as formas de uso dos livros didáticos entre estudantes do Ensino Médio de um colégio público de Guarapuava.

Neste sentido, a análise das fontes, proposta por esta pesquisa, têm como embasamento as discussões do historiador Roger Chartier, através dos conceitos de representação e apropriação. Chartier (1988); (1991), define as representações como construções histórico-sociais de significado realizadas pelos sujeitos, as quais constroem o mundo social. Por sua vez, as apropriações são definidas como os reempregos e as ressignificações singulares de normas, materiais ou ideais empreendidas pelos sujeitos, sendo variáveis culturalmente. Assim, pretendo analisar as representações dos/as estudantes sobre o material didático, enquanto um objeto cultural: o que entendem por livro didático de História, como o conceituam e constroem significações sobre este. Associando tais concepções às formas de uso, pretendo analisar as apropriações que fazem do material: como ressignificam e utilizam, para além das imposições e normativas advindas de diferentes sujeitos e instituições (seja do Programa Nacional do Livro Didático, dos/as autores/as dos livros, da prática docente, dentre outros condicionamentos).

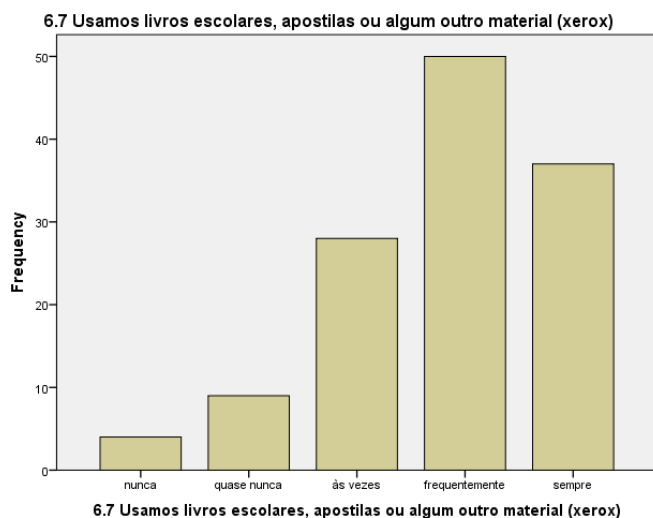
As análises da pesquisa serão realizadas com três tipologia de fontes. A primeira etapa será a análise dos dados do Projeto Residente, referentes às respostas dos/as estudantes de Guarapuava às questões 6.7 e 8 (8.1 a 8.10). Tais dados foram gerados através do *software SPSS Statistics*. A partir da análise da frequência de utilização dos livros didáticos, possível de ser percebida através das repostas da questão 6.7: “Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xerox)”, constatou-se, inicialmente, que os livros didáticos são utilizados com frequência. Dessa forma, para compreender as formas de utilização, foram gerados os dados da questão 6.7 relacionados com os dados das questões de número 8, que questionaram a respeito das formas de utilização do livro nas aulas e estudos de História.

A segunda etapa de análise consiste na criação e aplicação de um questionário, a ser respondido de forma descritiva em 2021 por cerca de 120 estudantes do mesmo colégio participante do Projeto Residente. Tal fonte, irá inquirir a respeito das representações sobre os livros e apropriações que não foram possíveis de observar através dos dados quantitativos e de possíveis dúvidas ou demais questões que forem pertinentes à pesquisa. A última etapa contará com a criação de um grupo focal de estudantes participantes da segunda etapa, que serão entrevistados, o que possibilitará sanar possíveis dúvidas, analisar questões que forem de maior relevância e associar as representações e apropriações às particularidades culturais do colégio participante. Dessa forma, tais fontes serão construídas, coletadas e analisadas, a partir da análise dos dados do Projeto Residente, os quais consistem no ponto de partida da pesquisa.

2. Estudantes guarapuavanos e os livros didáticos de História a partir do Projeto Residente

Os apontamentos a seguir consistem em análises dos dados gerados para as questões 6.7 e 8 (8.1 a 8.10) do questionário do Projeto Residente. A amostra totaliza 128 estudantes. É importante ressaltar que as apropriações dos estudantes se relacionam às apropriações da professora, haja vista que a maioria das perguntas envolvem o uso do livro em sala de aula e a influência da prática docente.

Ao responderem à questão 6.7: “Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xerox)”, referente à questão 6 (“O que normalmente acontece nas suas aulas de História?”), os estudantes tinham que assinalar uma entre cinco opções de respostas: nunca; quase nunca; às vezes; frequentemente; sempre. A pesquisa se refere aos livros didáticos de História e, portanto, é preciso alertar que a questão 6.7 envolve além da menção aos livros escolares, também apostilas e materiais xerocados. A seguir, apresento o gráfico referente às respostas.

Gráfico 1.

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pela autora.

Como podemos notar, dos 128 jovens guarapuavanos, 50 afirmaram que utilizam tais materiais com frequência e 37 assinalaram que utilizam sempre nas aulas. Isso representa 68% dos estudantes, o que atesta que os materiais didáticos, de fato, têm presença marcante nas aulas de História do colégio investigado. Entre os participantes, 28 marcaram a opção “às vezes” e apenas 13 afirmaram que nunca ou quase nunca utilizam.

Estes últimos, no entanto, embora tenham afirmado que não utilizam ou quase não utilizam os materiais assinalados pela questão 6.7, em várias das respostas à questão 8 (“Como é usado o livro didático em suas aulas e estudos de história?”), assinalaram outras opções além de “nunca”, inclusive “sempre” e “frequentemente”. Ou seja, embora tenham afirmado na questão 6.7 que não utilizavam os materiais, apontaram que utilizavam em determinadas atividades, como pode ser verificado pelas tabelas a seguir, correspondentes às respostas da questão 8, associadas à questão 6.7.

Tabela 1.

		8.1 Lemos o livro juntos durante a aula					Total
		Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre	
6.7 Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xerox)	Nunca	2	0	0	1	0	3
	Quase nunca	4	2	1	2	0	9
	Às vezes	6	5	13	1	0	25
	Frequentemente	0	13	16	13	5	47
	Sempre	2	2	14	10	7	35
Total		14	22	44	27	12	119

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pela autora.

A linha horizontal representa as respostas (dentre as cinco opções) da questão 6.7, enquanto que a linha vertical representa as repostas da questão 8.1: “Lemos o livro juntos durante a aula”. Para esta questão, a amostra consiste em 119 dos 128 estudantes, haja vista que nove participantes não contaram como amostra válida.

Nota-se que um dos estudantes que respondeu nunca utilizar os livros nas aulas de História na questão 6.7, assinalou que frequentemente o livro didático é lido nas aulas. Essa contradição é percebida também entre os dados das demais questões pertencentes à questão 8. No entanto, diante da amostra, representa um percentual pequeno.

Podemos perceber que a opção “às vezes” foi a mais assinalada na questão 8.1 (totalizando 44 marcações). A opção “frequentemente” recebeu 27 marcações e “quase nunca” recebeu 22. Dessa forma, considerando esses dados e o fato de que estas duas últimas opções ficam entre a opção “às vezes”, podemos atestar que é provável que a apropriação do livro didático para leituras coletivas ocorra em certos momentos nas aulas. No entanto, há uma contradição significativa referente a esta questão: a opção “nunca” recebeu 14 marcações e a opção “sempre” recebeu 12. Ou seja, tiveram quase o mesmo número de frequência, mesmo uma resposta significando o contrário da outra.

Os estudantes que, na questão 6.7, marcaram as opções “frequentemente” e “sempre”, ou seja, afirmaram que usavam com bastante frequência os livros didáticos, apostilas e outros materiais nas aulas de História, marcaram na questão 8.1, em sua maioria (totalizando 30 marcações) que leem os livros juntos durante a aula “às vezes”, seguido da opção “frequentemente”, que totalizou 23 marcações.

A seguir, apresento a tabela referente à questão 8.2: “O professor usa o livro e alterna com outros materiais”, associada à questão 6.7.

Tabela 2.

		8.2 O professor usa o livro com outros materiais e atividades					Total
		Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre	
6.7 Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xerox)	Nunca	0	2	0	1	0	3
	Quase nunca	1	1	2	4	0	8
	Às vezes	2	4	8	10	2	26
	Frequentemente	0	0	18	23	6	47
	Sempre	0	2	8	11	14	35
Total		3	9	36	49	22	119

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pela autora.

A opção mais assinalada foi “frequentemente”, correspondente a 49 marcações, sendo inclusive a opção mais assinalada por aqueles que afirmaram na questão 6.7 utilizar o livro “sempre” ou “frequentemente” (tendo um total, entre estes, de 34 marcações). As opções “nunca” e “quase nunca” totalizaram apenas 12 marcações, dentre os 119 estudantes que contam como válidos. Dessa forma, podemos afirmar que a professora utiliza outros materiais e atividades, além do livro. Isso também pode ser percebido pelas respostas das opções “às vezes” e “sempre”, que corresponderam a 36 e 22 marcações, respectivamente.

A questão 8.3 é: “Estudamos e lemos em casa as partes indicadas pelo professor”. As respostas, associadas à questão 6.7, constam na tabela abaixo.

Tabela 3.

		8.3 Estudamos e lemos em casa as partes indicadas pelo professor					Total
		Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre	
6.7 Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xerox)	Nunca	1	0	1	1	0	3
	Quase nunca	4	2	2	1	0	9
	Às vezes	3	7	9	3	3	25
	Frequentemente	7	9	14	13	4	47
	Sempre	3	4	15	3	8	33
Total		18	22	41	21	15	117

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pela autora.

As respostas dessa questão são bastante variadas. Isso pode demonstrar que talvez sejam mais pessoais, condicionadas pelas apropriações que cada estudante faz do livro para estudar e cumprir as atividades indicadas pela professora em ambiente não escolar. Dos 117 válidos, 41 estudantes afirmaram que isso ocorre “às vezes”. A opção “quase nunca” recebeu 22 marcações; “frequentemente” recebeu 21; “nunca” foi marcada por 18 estudantes; e “sempre” por 15. Dessa forma, nenhuma das opções totalizou marcações baixas. A maioria dos estudantes que assinalaram “sempre” e “frequentemente” na questão 6.7, marcaram a opção “às vezes”, na 8.3 (correspondendo a 29 marcações).

A seguir, apresento os dados da questão 8.4: “O professor explica a matéria e diz o que é mais importante no livro”, relacionados à questão 6.7.

Tabela 4.

		8.4 O professor explicar a matéria e diz o que é mais importante no livro					Total
		Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre	
6.7 Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xerox)	Nunca	1	0	0	0	2	3
	Quase nunca	3	0	2	3	1	9
	Às vezes	1	3	9	5	7	25
	Frequentemente	1	6	12	21	7	47
	Sempre	0	1	7	13	13	34

Total	6	10	30	42	30	118
-------	---	----	----	----	----	-----

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pela autora.

Podemos notar que, das 118 marcações válidas, 42 são referentes à opção “frequentemente”, 30 à opção “sempre” e 30 à alternativa “às vezes”, o que totaliza 102 marcações. Dessa forma, podemos afirmar que de fato a professora explica a matéria e aponta o que é mais importante no material. Inclusive, entre os estudantes que afirmaram utilizar “sempre” ou “frequentemente” o livro na questão 6.7, majoritariamente marcaram a opção “frequentemente” na questão 8.4 (correspondendo a 34 assinalações).

A respeito da questão 8.5: “O professor explica a matéria independente do livro”, associada aos dados da questão 6.7:

Tabela 5.

		8.5 O professor explica a matéria independente do livro					Total
		Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre	
6.7 Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xerox)	Nunca	1	0	0	0	2	3
	Quase nunca	2	0	1	2	4	9
	Às vezes	0	4	4	7	10	25
	Frequentemente	0	1	17	13	16	47
	Sempre	0	1	5	12	15	33
Total		3	6	27	34	47	117

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pela autora.

O número de marcações válidas para essa questão consiste em 117. As opções “nunca” e “quase nunca”, foram pouco assinaladas (totalizando 9 marcações). Enquanto que “sempre” recebeu 47 marcações. Destas, 31 correspondem aos estudantes que marcaram “sempre” e “frequentemente” na questão 6.7. Isso atesta que possivelmente a professora, embora aproprie o livro de várias formas e o utilize em vários momentos (conforme constatado nas demais respostas das outras questões), não necessariamente é dependente do material na sua prática ou para todos os conteúdos trabalhados nas aulas.

Os dados da questão 8.6: “Usamos apenas alguns capítulos”, associados com os da questão 6.7, são apresentados abaixo:

Tabela 6.

		8.6 Usamos apenas alguns capítulos					Total
		Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre	
6.7 Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro	Nunca	0	0	2	1	0	3
	Quase nunca	2	0	4	1	2	9
	Às vezes	0	4	6	9	6	25
	Frequentemente	2	6	11	16	12	47
	Sempre	1	4	10	9	11	35

material (xerox)							
Total	5	14	33	36	31	119	

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pela autora.

Como podemos notar, “às vezes”, “frequentemente” e “sempre” receberam mais assinalações (totalizando 108 de 119 válidas), o que demonstra que possivelmente o livro didático não costuma ser utilizado de forma integral, sendo apropriado para determinadas abordagens, assim como constatado na análise da questão 8.5. Dos 82 participantes válidos que marcaram as opções “sempre” e “frequentemente” na questão 6.7, 48 também marcaram estas opções na questão 8.6.

A respeito das atividades recomendadas pelo livro didático, a maioria dos estudantes afirmou que as utilizam, conforme consta na tabela da pergunta 8.7: “Fazemos as atividades e exercícios recomendados no livro”, relacionada à pergunta 6.7.

Tabela 7.

		8.7 Fazemos as atividades e exercícios recomendados no livro					Total
		Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre	
6.7 Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xerox)	Nunca	1	1	0	1	0	3
	Quase nunca	1	3	3	1	1	9
	Às vezes	0	4	5	7	9	25
	Frequentemente	0	3	12	19	12	46
	Sempre	0	5	7	10	13	35
Total		2	16	27	38	35	118

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pela autora.

As opções “frequentemente” e “sempre” foram as mais assinaladas, consistindo em 73 das 118 válidas. Seguidas por “às vezes”, que foi marcada por 37 estudantes. A opção “quase nunca” recebeu 16 marcações e “nunca” consistiu em um número baixo: apenas 2. Dentre os estudantes que marcaram “sempre” ou “frequentemente” na questão 6.7, 54 marcaram as mesmas opções nesta questão.

A pergunta 8.8 consiste em: “Copiamos partes do livro no caderno”. As repostas, relacionadas à questão 6.7, constam a seguir:

Tabela 8.

		8.8 Copiamos partes do livro no caderno					Total
		Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre	
	Nunca	2	0	0	1	0	3

6.7 Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xerox)	Quase nunca	3	2	0	3	1	9
	Às vezes	3	5	9	5	3	25
	Frequentemente	5	9	14	11	8	47
	Sempre	3	10	11	2	9	35
Total		16	26	34	22	21	119

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pela autora.

As repostas para a pergunta 8.8, assim como as da pergunta 8.3, são variadas, não tendo nenhuma das alternativas apresentado pouca frequência. A opção “às vezes” foi a mais assinalada dentre as 119 marcações válidas. Inclusive, entre quem marcou “sempre” e “frequentemente” na questão 6.7, totalizou, nesta questão, 25 do total de 34 assinalações na opção “às vezes”.

É possível perceber que a opção “às vezes”, quando é altamente assinalada nas questões, há variações nas demais opções, o que pode ser um indicativo de que de fato, o que está sendo indagado pela questão ocorre, mas não necessariamente massivamente, ou seja, às vezes. É importante destacar que quando não foi a opção mais assinalada, não recebeu em nenhuma das questões marcações extremamente baixas para o número da amostra.

No caso da questão 8.8, as opções “quase nunca” e “frequentemente”, que são quase contraditórias, receberam marcações com pouca diferença (26 e 22 respectivamente). Isso pode indicar que pode depender da escolha de cada estudante e da sua forma particular de apropriação ou, que ocorre em determinados momentos (às vezes).

As respostas à questão 8.9: “Usamos vários livros diferentes”, relacionadas à pergunta 6.7, são apresentadas a seguir:

Tabela 9.

		8.9 Usamos vários livros diferentes					Total
		Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre	
6.7 Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xerox)	Nunca	2	0	1	0	0	3
	Quase nunca	6	1	0	1	1	9
	Às vezes	10	9	2	2	1	24
	Frequentemente	16	15	10	4	2	47
	Sempre	10	17	6	0	1	34
Total		44	42	19	7	5	117

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pela autora.

A opção “nunca” recebeu 44 marcações e a opção “quase nunca” recebeu 42 das 117 válidas. Dos que marcaram “sempre” e “frequentemente” na questão 6.7 (81 participantes válidos para a questão 8.9), 58 afirmaram que “nunca” ou “quase nunca” usavam livros diferentes. Assim, podemos afirmar que raramente são utilizados outros livros além do livro didático.

Embora a questão 8.2 tenha indicado que são utilizados outros materiais, provavelmente estes não consistem em outros livros, o que denota a importância do livro didático como recurso na história escolar, em detrimento de demais obras.

Por fim, as respostas da questão 8.10: “Usamos fotocópias de partes de livros”, são apresentadas abaixo:

Tabela 10.

		8.10 Usamos fotocópias de partes de livros					Total
		Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre	
6.7 Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xerox)	Nunca	3	0	0	0	0	3
	Quase nunca	4	1	2	1	1	9
	Às vezes	12	5	5	2	1	25
	Frequentemente	9	9	16	10	3	47
	Sempre	6	10	12	3	4	35
Total		34	25	35	16	9	119

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pela autora.

O uso de fotocópias de livros, provavelmente ocorre raramente, haja vista que as opções “às vezes” e “nunca” foram as mais marcadas, totalizando 69 assinalações. No entanto, a opção “frequentemente” foi assinalada por 16 estudantes, o que não representa um número muito baixo em uma amostra de 119 marcações válidas. Dos estudantes que marcaram “às vezes”, a maioria corresponde àqueles que marcaram “sempre” ou “frequentemente” na questão 6.7.

Com exceção das questões 8.4, 8.9 e principalmente 8.10, os estudantes que afirmaram utilizar os livros “às vezes” na questão 6.7, marcaram majoritariamente a mesma opção das questões de número 8 que aqueles que afirmaram usar “frequentemente” ou “sempre” os materiais.

De modo geral, apresento algumas considerações sobre as análises apresentadas:

A partir da soma das frequências das respostas às opções “sempre” e “frequentemente”, podemos afirmar que as formas de utilização do livro didático que mais ocorrem são:

- A professora explica a matéria independente do livro (questão 8.5), com o total de 81 marcações. Isso atesta que, embora o livro seja muito utilizado em sala de aula, a professora não utiliza sempre o material para trabalhar os conteúdos. Assim, mesmo sendo um material fortemente apropriado, a professora demonstra certa autonomia em relação a ele na prática docente, o apropriando para determinados momentos e atividades;
- Os estudantes fazem atividades e exercícios recomendados pelo livro (questão 8.7), com o total de 73 marcações;
- A professora explica a matéria e diz o que é mais importante no livro (questão 8.4), correspondente a 72 marcações;
- A professora utiliza o livro com outros materiais e atividades (questão 8.2), totalizando 71 marcações;
- Apenas alguns capítulos do livro são utilizados (questão 8.6), correspondendo a 67 assinalações.

As formas de utilização do livro que possivelmente ocorrem em alguns momentos, cujas questões obtiveram mais assinalações na alternativa “às vezes”, foram:

- A leitura coletiva do livro durante a aula (questão 8.1), totalizando 44 marcações;
- Os estudos e as leituras realizadas em casa de partes indicadas pela professora (questão 8.3), que recebeu 41 assinalações. No entanto, é importante ressaltar que nenhuma das demais opções recebeu o número de marcações inferior a 15, o que pode demonstrar a variação de apropriações do livro para atividades realizadas fora do ambiente escolar;
- Os estudantes utilizam fotocópias de partes de livros (questão 8.10), totalizando 35 assinalações. É importante destacar que, no entanto, as opções “nunca” e “quase nunca” também obtiveram marcações consideráveis: 34 e 25, respectivamente;
- Os estudantes copiam partes do livro no caderno (questão 8.8), totalizando 34 marcações. Mas, dentre as demais opções, nenhuma recebeu menos que 16 assinalações, o que pode indicar apropriações diversificadas entre os estudantes para essa questão. E, por fim, a forma de apropriação menos frequente, cuja marcação das opções “nunca” e “quase nunca” (somadas) foi superior, é:
- A utilização de livros diversos (questão 8.9), totalizando 86 assinalações.

Referências bibliográficas

- BITTENCOURT, Circe M. F. “Livros e materiais didáticos de História”. In: _____. (org.) *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 293-324.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. Tradução de Mara Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.
- _____. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. Tradução de Andrea Daher e Zenin Campos Reis. São Paulo, v. 5, n.º. 11, p. 173-191, jan/abr., 1991.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n.º. 3, p. 549-566, set./dez., 2004.



¿POR QUÉ CONFIAMOS EN LOS LIBROS DE TEXTO? UNA TRAMA ENTRE ESTUDIANTES Y PROFESORES DE HISTORIA

Massone, Marisa¹

¹*Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Instituto de Historia Argentina y Latinoamericana “Dr Emilio Ravignani”, Argentina marisamassone@hotmail.com*

En un contexto de “ebullición cultural”, entre la cultura letrada y la cultura digital estudiantes y profesores siguen confiando en los libros de texto en la historia escolar. ¿Cómo se construye esa confianza? ¿cuál es el lugar de estos materiales en la enseñanza de la historia? ¿qué usos de los libros de texto despliegan los profesores? Esta comunicación se propone responder a estas preguntas y para ello recurrimos al entrecruzamiento de una selección de datos cuantitativos, correspondiente al Proyecto Residente, y cualitativos, a la tesis doctoral “Enseñar a leer y escribir en Historia hoy: los cambios escolares en un contexto de transición cultural”. Metodológicamente, dicha tesis optó por un estudio de casos de seis profesores de la Ciudad de Buenos Aires que involucró la realización de encuestas, observaciones no participantes de clases, entrevistas en profundidad a profesores y análisis de fuentes normativas, pedagógicas y áulicas entre 2017 y 2018.

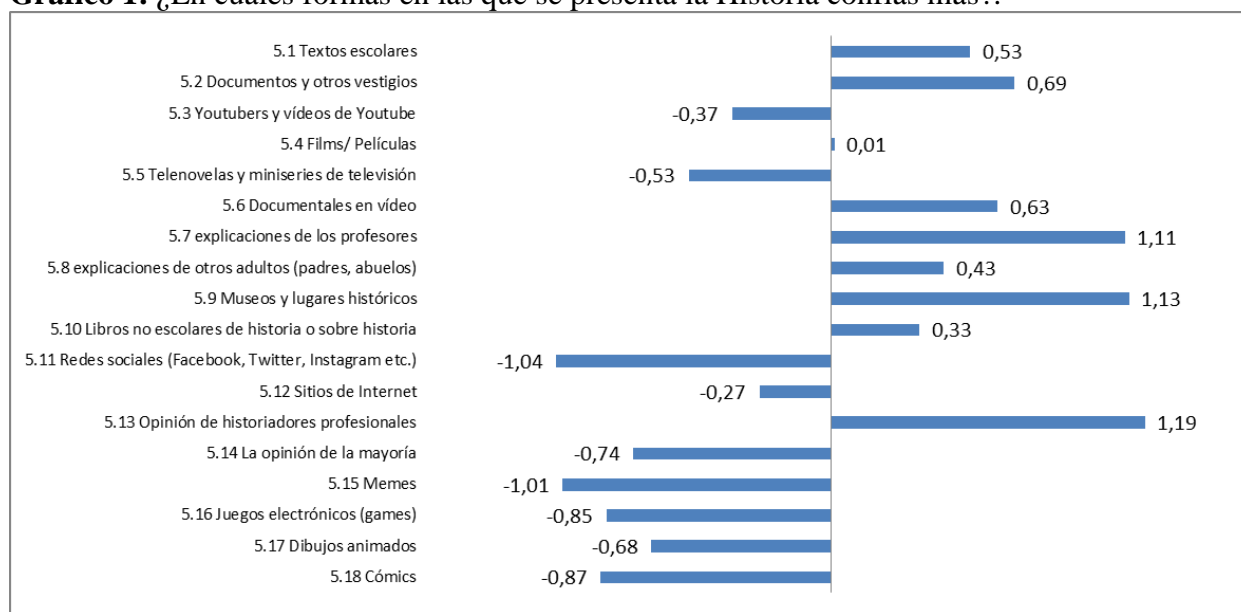
1. Libros de texto: una confianza construida en la larga duración

La adhesión al libro de texto constituye una certidumbre de los profesores de historia de todos los tiempos. Informes oficiales, materiales educativos, fuentes normativas (como las legislativas y las curriculares), entrevistas a usuarios y libros pedagógicos destinados a maestros o profesores ratifican su extraordinaria vigencia como objeto de lectura en la historia escolar hasta la actualidad (Massone, 2020). Entre muchas otras, puede escucharse la voz primigenia de Ricardo Rojas quien producto de su misión oficial destinada a estudiar los sistemas de enseñanza de la historia en Europa en 1907 publica dos años después “La Restauración Nacionalista”. Allí subraya el valor de los libros de texto como el material didáctico principal para la tarea del profesor de historia:

Pero el mejor maestro nada conseguirá en tal sentido, si no se le provee del material didáctico que sirve para la formación del sentido histórico, sin el cual todo estudio de historia es en absoluto inoficioso y falaz, pues el sentido histórico consiste en la representación imaginativa de la idea del tiempo. Démosle, pues, al profesor de Historia el material didáctico necesario para encarnar la realidad del pasado, pues toda esa imagería es tan apta para ello, que con máquina análoga, el dramaturgo da a sus ficciones en la escena las apariencias de la verdad. (...) Esa representación del pasado obtiéndose por diversos medios. El principal de todos es el texto de clase. Este guarda el elemento verbal del pasado: las fechas, los nombres, el encadenamiento lógico o dramático de las causas y los efectos, los actos en fin. Ese libro puede ser el manual, que nosotros hemos usado hasta ahora casi exclusivamente, y también el volumen con hojas facsímiles de documentos como el original de la Carta Magna, el acta de nuestra Independencia, el Tratado de Westfalia. (Rojas, 1909: 67).

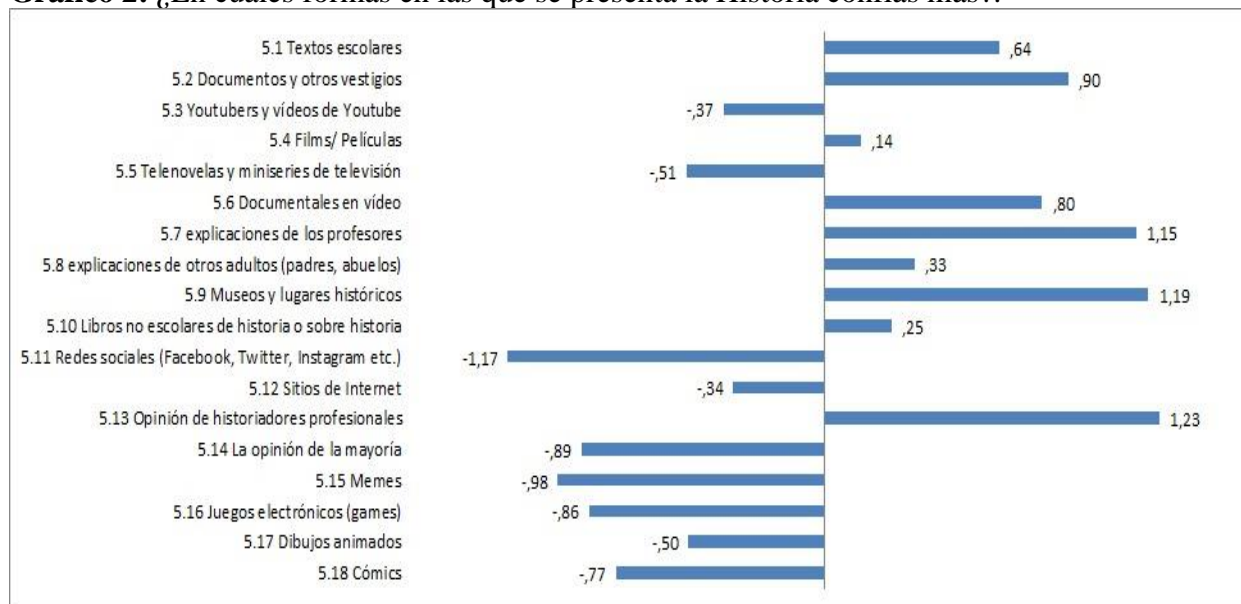
¿Sigue vigente este lugar en el actual contexto de la cultura contemporánea? ¿Por qué? ¿De qué modo? Ante la pregunta sobre cuáles formas en las que se presenta la Historia confían más, los estudiantes entre 15 y 16 años encuestados respondieron lo siguiente en las muestras correspondientes a Argentina y Ciudad de Buenos Aires respectivamente:

Gráfico 1: ¿En cuáles formas en las que se presenta la Historia confiás más?.



Fuente: Datos del Proyecto Residente correspondientes a la Argentina, 2019. Organizados por la autora.

Gráfico 2: ¿En cuáles formas en las que se presenta la Historia confiás más?.

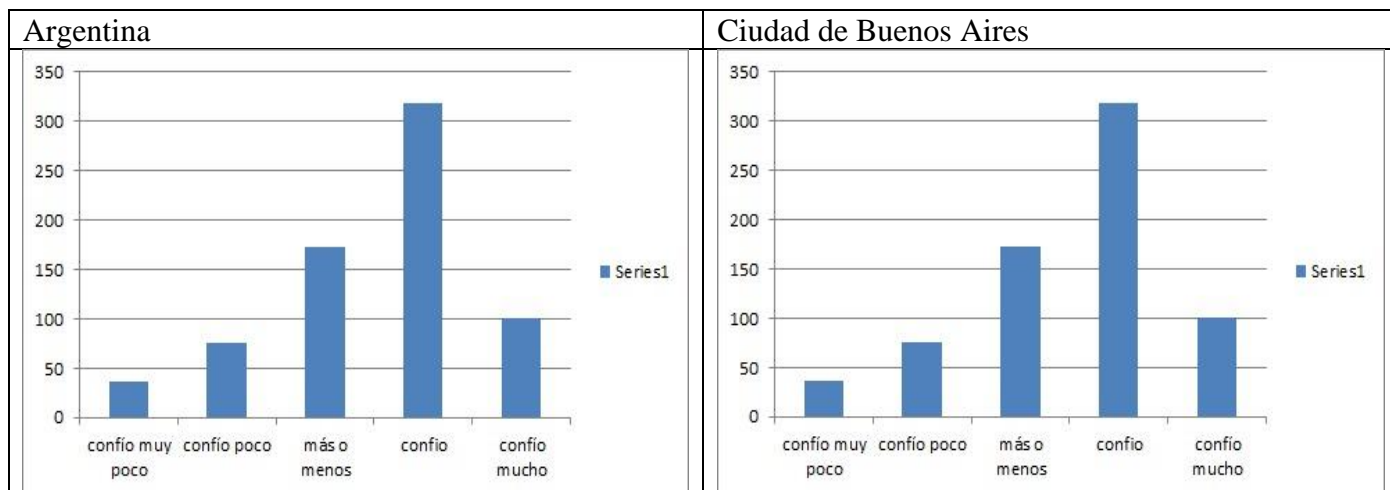


Fuente: Datos del Proyecto Residente correspondientes a la CABA, 2019. Organizados por la autora.

Entre los materiales escolares jerarquizados por los estudiantes (luego de los documentos y vestigios, huella del “culto a los documentos” propio de la impronta academicista de la historia escolar), los textos escolares ocupan un segundo lugar. Se trata de una confianza que transmiten

los propios profesores considerando la experiencia sobre la práctica del oficio construida a lo largo de su formación inicial, su socialización profesional y su formación continua.

Además de considerar los promedios de confianza de los diversos ítems del punto 5 de la encuesta del proyecto Residente, desagregando el ítem 5.1 puede observarse que tanto en la Argentina como en CABA los estudiantes simplemente confían en estos materiales.



Fuente: Datos del Proyecto Residente correspondientes a la CABA, 2019. Organizados por la autora.

Esta confianza también puede explicarse a partir de una de las características del código disciplinar de la historia: el libro de texto cumple una función clave como elemento de evaluación. Por un lado, los profesores eligen libros de texto para el estudio de los temas en época de evaluaciones, porque funcionan como resguardo de los contenidos por evaluar, como material básico de referencia y como “garantía de conocimiento confiable” (Massone, Romero y Finocchio, 2014). Así lo expresa una de las profesoras encuestadas al preguntarle por qué elegía trabajar con libros de texto: “Porque lo tienen de seguridad a la hora de evaluar, de confiabilidad de la información, por suerte”. En la misma dirección y como modo de preparación para la evaluación, en una observación de clase el profesor Pablo señala: “No voy a tomar nada que no esté en el texto”. Por otro lado, el libro de texto cobra una presencia subterránea, no visible, pero fundamental para evitar la subjetividad en la corrección de los exámenes tal como propone Javier Merchán Iglesias en su libro “Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia”:

Será preferible preguntar por los aspectos del contenido que quedan registrados por escrito, bien sea en los apuntes dictados por el profesor, o bien en el libro de texto; ello en detrimento de los aspectos que son objeto de comentario en las clases (las cuestiones de actualidad, por ejemplo) pero que no aparecen en el libro de texto o no son dictados, ya que **a la hora de corregir y calificar las respuestas es mejor disponer de referencias escritas con las que contrastarlas.** (Merchán Iglesias, 2001: 321).

El mismo autor señala que, en este sentido, los alumnos generalmente también prefieren que el enunciado de las preguntas de los exámenes sea el mismo que el de los epígrafes del libro de texto. Se trata de un modo de tener claramente delimitado lo que es preciso saber para aprobar. En el contexto cultural actual, sin embargo, esa certidumbre de los profesores de historia de todos los tiempos que es la adhesión al libro de texto, está transformándose. Como ayudas escolares –

concepto acuñado por Knudsen (2013)-, los libros de texto continúan desempeñando un rol importante en la planificación anual y en vida cotidiana de clases tanto para los docentes como para los estudiantes. Sin embargo, los profesores estudiados valoran su uso para los estudiantes que inician la escuela media. Producto de diversas tácticas presentadas como criterios propios o institucionales, los profesores suelen recomendar el uso de libros de texto solo a los estudiantes de primero y segundo año. Para ellos, los libros resultan herramientas de referencia y organización para iniciarse en el estudio de la historia escolar. Para los más grandes prescriben la lectura de fotocopias de libros de texto combinadas con fragmentos de libros académicos, de divulgación u otros materiales. Es que existe una desconfianza en su uso como única fuente de la enseñanza. Los profesores prefieren el trabajo con diversas fuentes que incluye el uso de diversos textos escolares. Alan Purves (en Johnsen, 1996) ubica la difusión de una fama ambigua en torno a los libros de texto a finales de la década de 1980. Muchos profesores no los solicitan anclados en sus propias concepciones sobre éstos. Críticos del texto único, entienden el uso de fotocopias como el medio para incluir diversas voces y debates en la enseñanza de la historia. Es una idea que se hace propia en la formación inicial de profesores, asociada con la visión de los académicos sobre los libros de texto, tal como evidencia el profesor Francisco al mismo tiempo que asume sus límites:

Siempre me gustó tener mi propio material. Yo... no sé, creo que es una cosa también de formación de Puán³¹, que siempre leímos... [se corrige] Nuestra forma de ver la historia es leyendo textos originales y lo menos masticado posible, que también tiene sus cosas contraproducentes porque nos **cuesta mucho ver el valor del manual**, eso lo he aprendido. (Entrevista realizada el 20 de marzo de 2019).

También consideran que el uso del libro les quita protagonismo a los profesores y a los estudiantes, en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Verón, 1999). De este modo, descartar el uso de libros de texto constituye un prerrequisito para alcanzar la independencia como docente (Johnsen, 1996), una representación muy presente en la pedagogía crítica de Michael Apple y seguidores de habla hispana como Jaime Martínez Bonafé. Es así como estos libros resultan necesarios pero no suficientes, particularmente para los estudiantes de los últimos años de la escuela media. Asimismo, el contexto de algunas escuelas, particularmente las públicas, condiciona la compra de ejemplares nuevos al mismo tiempo que los profesores suelen confiar en un texto escolar por un tiempo largo y no siempre lo utilizan de manera completa. A su vez, tales prácticas docentes se articulan con un mercado editorial que, determinado por la lógica de producción de novedades, no asegura la misma oferta de textos cada ciclo lectivo. Es en este escenario en el cual los profesores, los más interesados en los libros de texto y quienes más intensamente se ocupan de ellos, disminuyen la prescripción de estos libros.

Los profesores ponen en juego diversos saberes para planificar con libros de texto y recetarlos. Se trata de saberes pedagógicos, acerca de qué es un libro texto, saberes disciplinares, cuando deciden “abrir” el texto escolar a otras lecturas a partir de nuevos conocimientos historiográficos, saberes didácticos sobre el enfoque de la enseñanza de la historia y reflexiones sobre el papel de la lectura de diversos lenguajes en esta disciplina escolar. En el despliegue de estas prácticas de lectura utilizan libros en su nuevo tipo, las fotocopias, tal como desarrollaré en el próximo apartado.

³¹ Refiere a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, ubicada en la calle Puán.

2. Libros expandidos: prácticas de lectura de fotocopias y pdfs en las clases de historia

“(...) el término libro de texto se halla en proceso de extenderse de un modo no oficial, gracias a los procesos realizados en el equipo de oficina. Fotocopiar se ha convertido en algo rutinario, y pronto será habitual retirar información de bancos de datos para su uso directo en el aula”.

Johnsen, E. (1986) Libros de texto en el calidoscopio. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor. Pp. 26.

Las reproducciones de libros de texto u otros materiales proporcionados por los profesores como material de estudio, apoyo e investigación, las fotocopias, está cada vez más extendidas en la Argentina. En respuesta a la pregunta 8 de cuestionario, ¿Cómo se utiliza el texto escolar en tus clases y estudios de historia?, los jóvenes encuestados en Argentina respondieron en primer lugar la opción “el profesor explica la materia y dice lo que es más importante en el texto” y en segundo, “utilizamos fotocopias de partes de textos escolares”. Estos datos coinciden con los aportados por los profesores encuestados en mi tesis doctoral: aseguran que las fotocopias son unos de los materiales principales con los que vienen trabajando, tanto en escuelas públicas como privadas. El predominio de estos materiales se repite del mismo modo en los casos analizados. Los profesores de los seis casos estudiados dan de leer fotocopias cuya fuente principal son los libros de texto, una práctica de lectura que requiere ser pensada en espejo con la lectura de textos escolares para planificar la enseñanza, tema desarrollado en otros trabajos (Massone, 2018). Ante la falta de libros, el uso de fotocopias resulta tanto una alternativa como un medio para democratizar el acceso a materiales escolares diversos.

Los profesores transmutan libros de textos y de divulgación a partir de la organización de materiales fotocopiables en diversos formatos: capítulos completos de libros de texto o de divulgación, de páginas sueltas de libros de textos (y muy excepcionalmente de libros académicos) o fragmentos de esas mismas páginas pegadas a modo de *patchwork*, *collage* o rompecabezas en una hoja fotocopiable³². Estos materiales reúnen “un poco de esto y un poco de aquello”, conformando una colección de fragmentos de obras de uno o varios autores, equiparando a los profesores con compiladores o autores de libros de texto (Johnsen, 1996).

El recorte de fotocopias generado es parte de una búsqueda permanente y deliberada, aunque de manera fragmentaria y a veces implícita, de materiales impresos que puedan apoyar la propia tarea de enseñar. Se trata de un vínculo con la lectura anclada en las necesidades cotidianas del trabajo de enseñar. En ese contexto, los libros se recuerdan por la información que contienen o por su relevancia para atender alguna necesidad de una clase o tarea escolar (Rockwell, 1992).

Entre los materiales de la historia escolar se encuentran papeles dispersos, en ocasiones con información fragmentada e incompleta, capítulos de libros unidos simplemente por un broche o cuadernillos impresos que, más próximos a los libros, anteponen una organización que muchas

³² Los estudiantes de la escuela media acostumbran a guardar las fotocopias sueltas en sus mochilas o archivadas en folios en sus carpetas de clase o en carpetas clasificadoras que separan los apuntes de cada asignatura. Es muy difícil conservarlas sin que sus hojas envejeczan o se rompan. No siempre se guardan luego de ser subrayadas ni se vuelven a usar. También se extravían con facilidad. A diferencia de los libros, naturalmente se escriben, resaltan o marcan (Tosi, 2018). Es así que se convierten en materiales efímeros³² que, a diferencia de los libros que pueden permanecer “como remanente y recordatorio de los años escolares transcurridos” (Eco, 2004), no dejan rastros en la memoria. Este carácter efímero se evidencia en las palabras del profesor Francisco, cuando explica la decisión institucional de “comprar libros siempre lo más *libro* posible, como para que no se transforme en una fotocopia que vas a terminar tirando a fin de año”.

veces se establece por unidad didáctica, un género propio de los libros de texto. “Adaptar”, “tomar cosas de”, “compilar” “armar” o “mechar” son algunas de las palabras con las cuales los profesores refieren a la tarea de recopilar fotocopias. Se trata de una acción en la que estos son protagonistas de una selección que denota una invención propia, tal como señala una docente encuestada al decir: “No utilizamos manuales escolares, sino cuadernillos elaborados por los propios docentes”. Las fotocopias se convierten en una invención práctica más que prescripta por las autoridades educativas, un dispositivo producido de manera anónima por las prácticas.

Son los casos de las profesoras Gabriela y Cintia que enseñan a estudiantes de tercer año de una escuela pública de sectores medios y bajos, la primera, y una escuela privada de sectores medios de la CABA, la segunda. En la selección de materiales para enseñar historia contemplan la formación de los alumnos como estudiantes universitarios, una práctica inclusiva de importancia particular en esta jurisdicción en la cual la Universidad de Buenos Aires incluye el Ciclo Básico Común (CBC), un primer año de ingreso obligatorio que cuenta con dos materias comunes para todas las carreras de grado, una de las cuales es “Introducción al conocimiento de la Sociedad y el Estado” asociada con contenidos históricos. En esta tarea que enfrenta a los estudiantes con textos académicos, ambos testimonios evidencian no sólo la idea de los textos escolares o manuales como una lectura menor, contrastando el concepto de manual al de libro de historia, sino a la selección de fragmentos de materiales de distintos orígenes, como decía, “un poco de acá y otro de allá”:

Algunas partes de manuales pero, a veces, siento que no entienden los chicos. **Como que les falta información.** Cada vez es más acotada la información y da muchas cosas por entendidas que los chicos no llegan a entender el proceso. **Entonces, trato de ver bien qué manual usar y en vez de usar manuales muchas veces prefiero usar libros. Libros de Historia.** El año pasado usamos algunos del CBC, de UBA XXI. (...) **Yo siento que si me quedo en el manual no les estoy dando muchas herramientas porque en el manual, a veces, tienen todo como medio resuelto y muy sintético. Voy mechando, de acá, de allá**”. (Entrevista realizada el 14 de marzo 2018).

Pero bueno **para que tampoco sea la nada misma** trato a veces de hacer un recorte de dos o tres páginas de algún autor que por ahí a mí me parezca... Siempre lo llevo a Alejandro Cattaruzza, porque, Alejandro Cattaruzza que tiene el de Historia Argentina, el de siglo XXI, que para mí es un libro que, dependiendo del tiempo, por ahí puedo ir recortando algún fragmento que me parezca contundente. Así que, lo laburo así, intento que puedan leer o que puedan acercarse a un libro de texto que no sea un manual. Pero **a mí me parece que la excusa, la materia y el objetivo de la materia es que puedan sentarse con un texto que sea todo letritas, que no tiene un dibujito, que después van al CBC y no pueden...** (Entrevista realizada el 27 de marzo de 2019).

Coincidiendo con las características materiales de los actuales libros de textos metamorfoseados en pantallas³³, las profesoras acuerdan con que los textos de los manuales resultan demasiado breves e impiden poner en juego estrategias de selección, generalización o reformulación de información para resumirlos o explicar los procesos históricos; por tanto, ellas deben buscar textos en otros libros. Entonces, apelar a otros libros de Historia, textos de alta divulgación histórica como el citado por Cintia, es una apuesta para ofrecer mejores herramientas a sus estudiantes.

³³ Para una descripción de estos materiales ver Massone (2014).

En síntesis, la confianza en los libros de texto que denotan los estudiantes y transmiten los profesores continúa pero no sigue intacta. Tal como pude detectar en cuatro de los seis casos estudiados, la enseñanza se sigue apoyando principalmente en la utilización de libros de texto, un material con el que los profesores contaron incluso antes del pizarrón y con el que los estudiantes tienen la posibilidad de aprender la “cultura del libro”, pero extendido de un modo no oficial a través de fotocopias (Johnsen, 1997). Ofrecen esta pieza crucial de la cultura impresa que son los libros de texto – muchas veces la única que ingresa a los hogares de los estudiantes – como una herramienta básica e inacabada, a modo de compilado de fragmentos de capítulos, páginas o trozos de páginas fotocopios, en general, a medida que se va avanzando en el estudio de los temas o compilada en un dossier. Así, los profesores estudiados alejan ó acercan a los estudiantes al objeto libro, de las fotocopias sueltas -a modo de “apuntes”- al cuadernillo. En diferentes climas institucionales y contextos educativos, a veces combinan estos formatos impresos con otros digitales a partir de los cuales conforman un archivo de materiales en pdf que organiza la tarea y soluciona la escasez de materiales en la urgencia de los tiempos escolares. Las plataformas funcionan como un ordenamiento de la fragilidad de la materialidad de las fotocopias. A su vez, muchos estudiantes apelan a la producción de fotos de fotocopias que circulan por WhatsApp y se convierten en objeto de lectura en el soporte de los celulares, práctica también promovida por algunos profesores como alternativa para resolver la ausencia de material.

De estas formas diversas los profesores-lectores invaden, habitan y subvierten los libros de texto con el propósito de producir un nuevo texto (Brito y Finocchio, 2005). “Combina(n) sus fragmentos y crea(n) algo que desconoce en el espacio que organiza su capacidad de permitir una pluralidad indefinida de significados” (de Certeau, 1990: 182). Así, entre fotocopias y PDF, trazan el camino hacia el fin de los libros de texto en la escuela media en Argentina (Finocchio, 2019).³⁴ ¿Qué otros cambios se avecinan en la post-pandemia?

Referencias bibliográficas

- ECO, Umberto. “El libro de texto como maestro”. *La Nación*. 23 de julio de 2004.
- FINOCCHIO, Silvia “Manualística e historiografía: ¿dos revoluciones o solo una? Panel: Manualística e Historiografía Escolar. *Segundas Jornadas Latinoamericanas “Investigación en enseñanza de la Historia”*. UNTREF. 30 de octubre de 2019.
- JOHNSEN, Egil Børre. *Libros de texto en el calidoscopio*. Barcelona: Pomares-Corredor. 1996.
- KNUDSEN, Susanne. “La investigación internacional en ayudas educativas: estado del conocimiento 2000-2011”. Traducción María-Isabel Pozzo. *Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, Barcelona, v. 6, n. 2. 2013.
- MASSONE, Marisa. Transformaciones en las fuentes de creación del conocimiento histórico: entre los nuevos libros de texto y los materiales digitales. En: Zamboni, E., Sabino Días, M. & Finocchio, S. (org.) Peabiru. Um caminho, muitas trilhas. *Ensino de História e Cultura Contemporânea* (33-60). Florianópolis: Letras Contemporâneas. 2014.
- MASSONE, Marisa; ROMERO, Nancy y FINOCCHIO, Silvia. “Libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una apuesta a la formación docente”. *Perspectiva*, 32(2), pp. 555-579. 2014.
- MASSONE, Marisa “Mutaciones de los materiales y las prácticas de lectura en la enseñanza de la Historia hoy”. *Historia Hoje*. Revista de História e Ensino. AMPUH. Vol. 7, Nro. 14. 2018.

³⁴ Para esta autora “para la escuela media, el mercado del texto escolar no existe más en la Argentina”.

- MASSONE, Marisa. *Enseñar a leer y escribir en Historia hoy: los cambios escolares en un contexto de transición cultural*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires. 2020.
- MERCHAN IGLESIAS, Javier (2005) *Enseñanza, examen y control: Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- ROCKWELL, Elsie. “Los usos magisteriales de la lengua escrita”. *Nueva Antropología*, XII(42), pp. 43- 55. 1992.
- TOSI, Carolina. *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Buenos Aires: Paidós. 2018.



POSIÇÕES POLÍTICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: SEIS ANOS DEPOIS, O QUE MUDOU?

Pacievitch, Caroline¹

¹*Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.*

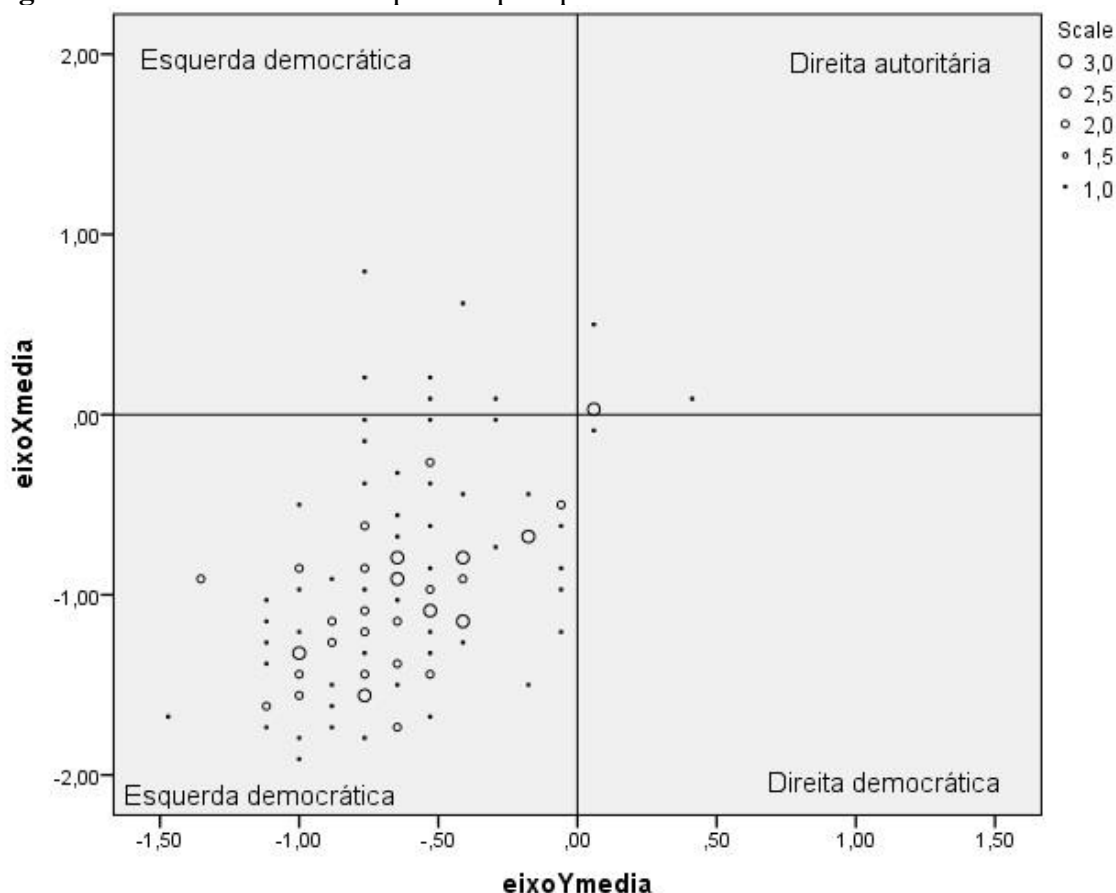
Este texto contribui com alguns olhares sobre as posições políticas dos professores de história participantes do Projeto Residente (2019-2020), com foco nos resultados da bússola política cotejados aos objetivos do ensino de história e ao tipo de participação política. A intenção é construir um panorama descritivo dos dados obtidos em torno do recorte da posição política, a fim de levantar questões que podem ser objeto de análise posterior e de comparação com uma pesquisa publicada em 2015 e 2016 com dados do projeto Jovens & História coletados entre 2012 e 2013 (PACIEVITCH; CERRI, 2015, 2016). Entretanto, devido à diversidade na forma de coleta dos questionários em 2019, as comparações podem não ser possíveis. De qualquer forma, escrever sobre as posições políticas de professores de história com aspectos que envolvem tomadas de decisão profissional pode contribuir para fomentar reflexões de futuros e atuais docentes em seus processos de formação.

As condições de aplicação dos questionários não possibilitaram que o grupo de docentes participantes fosse variado como na coleta anterior, o que pode acarretar num viés importante para esse trabalho. É mais uma razão para guardar cautela com relação a esses resultados. Nesse sentido, o objetivo desse texto é muito mais informativo, pois os resultados trazem poucas certezas para pensar sobre política e docência em história.

1. Panorama.

O total de respondentes da amostra é 120 pessoas, todos e todas brasileiros, sendo 48 identificados como do sexo masculino (40%) e 72, do sexo feminino (60%). Não há dados sobre idade e pertencimento étnico-racial. Apenas 9% dos participantes não possui curso de pós-graduação. Dentre os que possuem, 55% o fizeram na área de História. É um grupo de docentes experientes: quase 76% da amostra possui mais de 9 anos de atuação profissional como professor/a de história. Docentes com até 3 anos de experiência não passam de 6,7%. Logo, tem um grupo em que a maioria são mulheres, pós-graduados/as, entre a metade e o final da carreira.

Já o grupo de 2012/2013 contava com 288 docentes de cinco países diferentes (Brasil, Argentina, Uruguai, Chile e Paraguai). A média da idade era de 40 anos e cerca de 60% da amostra possuía mais de 09 anos de experiência profissional. A razão entre docentes do sexo feminino e masculino era idêntica à mostra de 2019 (60% - 40%) e os dados para pós-graduação também eram muito parecidos: 43,2% dos participantes afirmaram possuir pós-graduação em História (PACIEVITCH; CERRI, 2015).

Figura 1: resultado da bússola política para professores de História.

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pela autora.

Quando os professores de história participantes responderam às questões da bússola política, os resultados indicam que a grande maioria se concentra na esquerda democrática, com tendência a centro. Foram 105 de 120 participantes, ou 87%, o que se aproxima do número de 84,5% de professores brasileiros que preferiam votar em partidos de esquerda e centro-esquerda, na pesquisa publicada em 2015. Os que poderiam permanecer nos três outros quadrantes são residuais, mas o cruzamento com outras partes do questionário demonstra que houve alguns problemas de preenchimento, como apresentarei adiante. De qualquer forma, salvo algumas intercorrências, há coerência entre o posicionamento encontrado via bússola política, a opção de partidos políticos no momento do voto e as opiniões sobre a Ditadura Civil-Militar.

Assim, do total de 120 participantes, quatro se enquadram como “neutros ou não respondeu”, dois como direita autoritária, seis como direita democrática, dois como economicamente neutro e politicamente democrático, cento e cinco como esquerda democrática e um como esquerda autoritária. A primeira pergunta a se fazer diante dessa constatação é: o que significa o número tão baixo para direita (seja democrática ou autoritária), ou para o centro? Provavelmente, esse viés resulta da dificuldade em conseguir respondentes que não estivessem diretamente ligados aos pesquisadores membros do grupo de pesquisa, o que impôs uma homogeneidade muito maior do que a constatada com a coleta de 2013.

O quadro a seguir apresenta o cruzamento entre a bússola política e as respostas dos professores sobre a pergunta “Nas eleições, você geralmente vota em candidatos e partidos”,

podendo escolher entre as seguintes opções: esquerda, centro-esquerda, centro, centro-direita e direita.

Quadro 1: Opção nas eleições e posição política.

10. Nas eleições, você geralmente vota em candidatos e partidos: * Posição Política									
Números absolutos									
		neutra / SR	direita aut	direita dem	econom neutra polit. dem	esquerda dem	esquerda aut	Total	
10. Nas eleições, você geralmente vota em candidatos e partidos:	esquerda	1	1	1	2	65	0	70	
	centro-esquerda	3	0	0	0	33	0	36	
	centro	0	0	0	0	5	0	5	
	centro-direita	0	0	2	0	0	0	2	
	direita	0	1	3	0	2	1	7	
Total		4	2	6	2	105	1	120	

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

O quadro demonstra coerência nas respostas, à exceção justamente de dois casos extremos: uma pessoa que se enquadra como de direita autoritária indica que vota em partidos de esquerda. Inversamente, o docente que se enquadrado como esquerda autoritária indica que vota em partidos de direita. Será que este último se vê como uma pessoa de direita, mas suas posições estariam mais próximas do que hoje se identifica como uma esquerda autoritária? Explorar o perfil e as respostas desse participante para todas as perguntas do questionário pode ser um exercício de pesquisa interessante, que deixo como sugestão para futuros investigadores. Isso também demonstra o quanto é complexo tratar de ideologia e política sem recorrer a abordagens qualitativas de pesquisa, que poderiam oferecer mais pistas sobre esses dois casos em especial, no sentido em que Bobbio explicita a diferença mais essencial entre esquerda e direita:

[...] A diferença entre direita e esquerda não se manifesta sob a forma de tensão entre uma igualdade de direita e uma igualdade de esquerda, mas com base no diverso modo em que é concebida, respectivamente pela direita e pela esquerda, a relação entre igualdade e desigualdade. Partindo do pressuposto, como eu fiz, de que a pessoa de esquerda é aquela que considera mais o que os homens tem em comum do que o que os divide, e de que a pessoa de direita, ao contrário, dá maior relevância política ao que diferencia um homem do outro do que ao que os une, a diferença entre direita e esquerda revela-se no fato de que, para a pessoa de esquerda, a igualdade é a regra e a desigualdade, a exceção. (BOBBIO, 2011, p. 23)

2. Como avaliam a Ditadura Civil-Militar?

Para seguir na comparação com os resultados obtidos em 2012/2013, decidi cruzar as posições políticas obtidas com a bússola às opiniões dos participantes sobre a Ditadura Civil-Militar brasileira. Observei a mesma coerência de então: os professores, em geral não são

defensores da Ditadura, seja qual for o posicionamento político (PACIEVITCH; CERRI, 2016, p. 319). Mas há diferenças no grau de convicção com que avaliam cada item, conforme demonstro no Quadro 2. Fico menos convencida de que o professor que ficou encaixado como de esquerda autoritária o seja de fato, pois é o que apresenta as opiniões mais fortes de apoio ao período ditatorial. Ele discorda totalmente que tenha havido perseguição e tortura e que os ditadores não levavam em conta a opinião do povo ao governar.

Algo interessante ocorre com as respostas dos dois docentes enquadrados como de direita autoritária e utilizar a média, aqui, engana. À exceção do item 18.6, os dois discordam diametralmente nas suas avaliações. Ou seja, um deles concorda totalmente que a Ditadura Civil-Militar foi um período de manutenção da ordem, enquanto o outro discorda totalmente da mesma afirmação. As respostas se opõem em todos os outros itens, à exceção da opinião sobre um período de maior segurança pública. Novamente, isso pode indicar a necessidade de ter mais nuances. Ou, mais simplesmente, é um viés normal numa pesquisa com N tão restrito de respondentes identificados como direita (autoritária ou democrática) e centro. De qualquer forma, a existência de poucos docentes que se identificaram com direita democrática e/ou autoritária pode facilitar que se explorem respostas individuais.

Quadro 2: Significados da Ditadura Civil-Militar.

Significados da Ditadura-Civil-Militar. Média.						
Posição Política	18.1. Combate ao terrorismo para manutenção da ordem	18.2. Intenso desenvolvimento econômico	18.3. Tortura e assassinato de opositores	18.4. Não levar em conta a opinião do povo para governar	18.5. Crises econômicas e aumento da dívida externa	18.6. Um período de maior segurança pública
neutra ou não respondeu	-0,5	-0,5	1	1	0,5	0,5
direita autoritária	0	0	0	0	0	2
direita democrática	-0,5	-0,8	0,5	0,8	0,5	-0,3
economicamente neutra e polit. democrática	-0,5	-0,5	1	-0,5	-0,5	-0,5
esquerda democrática	-1,4	-1,4	1,5	1,5	1,3	-1,2
esquerda autoritária	2	1	-2	-2	0	1

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Para terminar esse panorama, é interessante observar como se dispersa o tipo de participação política que cada docente afirma ter. Os docentes que se enquadraram como direita autoritária e esquerda autoritária informaram que não participam de nada. Os que se localizam como economicamente neutros e politicamente democráticos atuam, predominantemente, em sindicatos e partidos, isto é, em formas mais tradicionais de participação política. Em relação à esquerda democrática o cenário é o seguinte: há pelo menos uma pessoa para cada uma das opções oferecidas pelo questionário. Setenta e três dos cento e cinquenta professores dizem ter militância partidária. Trinta e oito militam em sindicatos. Todos os demais estão dispersos entre movimentos étnico-raciais, de gênero ou não partidários. Apenas 10% indicaram não ter nenhum tipo de participação política. Na direita democrática há uma dispersão semelhante, com pessoas atuando em mais de um vínculo simultaneamente: partidos, grupos de jovens, grupos ligados às identidades de gênero ou étnico-raciais e não partidárias, mas ninguém, nesse caso, indicou o sindicato como lugar de militância. A pergunta sobre o tipo de participação política não existia

no questionário de 2012/2013, apenas o grau de interesse pela participação política. Naquele momento, constatou-se que docentes que preferiam votar em partidos à direita e à centro-direita afirmavam ter participação política mais constante do que os demais (PACIEVITCH; CERRI, 2016, p. 312), ajudando a apoiar a principal conclusão da pesquisa naquele momento: independentemente da opção política, havia homogeneidade nas respostas sobre história e ensino de história, havendo pequenas nuances nos posicionamentos a respeito de religião e de dois conteúdos históricos específicos: o Mercosul e a já explorada Ditadura Civil-Militar.

3. Como fica o Ensino de História?

O Mercosul não apareceu no questionário de 2019, mas as perguntas sobre o ensino de história permaneceram praticamente as mesmas. O questionário perguntava em que medida cada professor valorizava os seguintes objetivos: conhecer os fatos da história; utilizar os Direitos Humanos para julgar fatos do passado; reconhecer a diversidade de pontos de vista; desenvolver a empatia histórica; entender o presente e pensar o futuro; despertar a imaginação; reconhecer tradição, valores e missão nacional e preservar o patrimônio. Foi possível perceber alguma diferença em relação à posição ocupada pelo docente na bússola política nos objetivos relacionados à mobilização dos Direitos Humanos; das tradições, valores e missão da nação e na valorização do patrimônio histórico.

No caso da utilização dos Direitos Humanos (item 12.2), aparentemente os docentes localizados à esquerda o fazem com maior intensidade ou convicção, mas isso não significa que não esteja presente entre os demais professores. Novamente, quanto mais próximo a uma perspectiva democrática, mais afeitos são os docentes a pautas progressistas. Em relação às tradições, valores e missão do país (item 12.7), parece haver certa dispersão entre os professores pertencentes às esquerdas, o que lhes concedeu uma média muito próxima à dos docentes à direita, como demonstro no Quadro 3.

Quadro 3: Objetivos do ensino de História.

Objetivos do ensino de História. Média.								
Posição Política	12.1. Procuo que conheçam os principais fatos da história	12.2. Quero que julguem os principais acontecimentos da história a partir do ponto de vista dos direitos humanos	12.3. Busco que entendam como era a vida no passado levando em conta todos os pontos de vista	12.4. Quero que compreendam o comportamento das pessoas do passado levando em conta o pensamento deles na época em que viveram	12.5. Usamos a História para entender a situação do mundo atual e descobrir as tendências de mudança	12.6. Estudamos de forma que seja interessante e incentive a imaginação dos estudantes	12.7. Quero que eles aprendam as tradições, características, valores e a missão da nossa nação e de nossa sociedade	12.8. Quero os estudantes aprendam a valorizar os vestígios históricos e as construções antigas
neutra ou não respondeu	0,5	0,25	0,75	0,25	1,25	1	-0,5	0,5
direita autoritária	2	0	1	1	1	2	0,5	2

direita democrática	1,67	0	1,33	1,33	1,33	1	0	0,67
economicamente neutra e polit. democrática	1,50	1,50	1,50	2,00	1,50	1,50	2,00	2,00
esquerda democrática	1,12	1,05	1,31	1,53	1,59	1,12	0,52	1,17
esquerda autoritária	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

O que isso significa? Talvez seja uma diferença de percepção. Pode ser que docentes mais progressistas entendam que o louvor à pátria e ao pertencimento sejam marcas do currículo e da história oficiais e, por isso, acabam corroborando esse objetivo, à sua revelia. E, ao contrário, professores à direita podem pensar que esses aspectos não estão suficientemente contemplados nos currículos e materiais didáticos, marcados por viés progressista. Portanto, não o fariam por entender que não há espaço para isso na educação pública. Trata-se, porém, apenas de uma hipótese. Algo parecido pode ser pensado em relação à valorização de distintos pontos de vista (12.3). Um grupo focal com docentes que pudessem ser tipicamente caracterizados em cada um dos quadrantes, para debater melhor os objetivos do ensino de história, poderia ser de grande valia para melhor explorar essa questão.

De qualquer forma, parece haver uma tendência nesse quadro que repercute o que foi constatado com os dados de 2012/2013: quanto mais à direita o docente e menos afeito à democracia, maior o apreço a objetivos ligados à aquisição de conteúdos sobre o passado. Ao contrário, quanto mais se aproxima de posições democráticas, maior a valorização de objetivos que contemplam o conhecimento histórico como uma construção instável (PACIEVITCH; CERRI, 2016, p. 316). Reforço que são diferenças muito pequenas, principalmente para o caso da pesquisa mais antiga. Nada que permita afirmar que posições políticas diametralmente distintas produzam docentes de história tendenciosos ou que utilizem perspectivas historiográficas e didáticas ilegítimas.

Os 120 docentes se posicionaram, ainda, sobre a importância do ensino de história na vida dos estudantes. Não percebi nenhuma distribuição diferenciada das respostas conforme a posição dos professores na bússola política (Quadro 4). Todos concordam que aprender história na escola é importante ou muito importante. Ao questionar, porém, quais são os principais obstáculos para lecionar uma disciplina tão importante, algumas diferenças, muito sutis, foram notadas. Novamente, essa concordância geral, com ligeiras oscilações em alguns itens específicos, foram encontradas na pesquisa de 2013.

Quadro 4: importância da história na vida dos alunos.

Importância da história na vida dos alunos. Números absolutos e porcentagem.			
Posição Política		Frequência	Porcentagem
neutra ou não respondeu	muito grande	4	100,0
direita autoritária	muito grande	2	100,0
direita democrática	Média	1	16,7
	Grande	2	33,3
	muito grande	3	50,0

economicamente neutra e polit. democrática	muito grande	2	100,0
esquerda democrática	muito pequena	1	1,0
	Média	5	4,8
	Grande	21	20,0
	muito grande	78	74,3
esquerda autoritária	muito grande	1	100,0

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Por fim, o último item diz respeito a como os docentes avaliam os principais obstáculos à consecução do ensino e da aprendizagem da história (Quadro 6). Mais da metade dos participantes discorda (52,5%) que a falta de oportunidades de qualificação é um problema. Talvez isso ateste o viés a que me referi no início: é possível que o questionário tenha sido enviado para docentes próximos aos pesquisadores participantes, que possuem relações com o ProfHistória ou outros programas de pós-graduação. Isso fez com que boa parte dos respondentes, por terem tido acesso a programas públicos e gratuitos, não percebam a oferta de qualificação como um problema.

Quadro 5: obstáculos para o ensino de história. Moda.

Obstáculos para o ensino de história. Moda.									
Posição Política	15.1. Não existem possibilidades suficientes para obter melhor qualificação	15.2. Há súbitas e profundas mudanças na interpretação da história	15.3. Há poucas aulas de História no currículo escolar	15.4. Há uma carência de apoio e materiais de ensino	15.5. Falta de interesse por parte dos estudantes	15.6. Desvalorização por parte da Secretaria / Ministério da Educação	15.7. Existem muitas mudanças curriculares na disciplina	15.8. Não há tempo suficiente para preparação das aulas	15.9. Baixos salários
neutra ou não respondeu	0	0	0	0	0	0	0	0	0
direita autoritária	2	1	-1	2	2	2	-1	2	2
direita democrática	-1	-1	1	1	2	2	-1	2	2
economicamente neutra e polit. democrática	-1	1	1	-1	1	1	-1	0	0
esquerda democrática	-1	-1	2	1	1	2	-1	2	2
esquerda autoritária	-1	1	1	1	2	2	1	2	2

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Quando as respostas a esse item específico (15.1) são cruzadas com a posição na bússola política, percebemos que os docentes identificados como direita autoritária concordam totalmente com esse quesito (moda = 2), enquanto que os demais apresentam moda = -1. Movimento semelhante se percebe ao observar o item “Falta de interesse por parte dos estudantes” (15.5). A moda para direita autoritária, esquerda autoritária e também para direita

democrática é 2, isto é, concordam totalmente que os estudantes não se interessam por história e que isso é um obstáculo para seu trabalho. Já entre politicamente neutros e esquerda democrática, a moda é 1. Ainda que todos concordem que há desinteresse por parte dos estudantes, pessoas com tendência autoritária e de direita (mesmo que democráticos), estão mais convictas de que isso é um problema. Em um sentido semelhante, pessoas ligadas à direita autoritária concordam totalmente que há carência de materiais de apoio, enquanto que os demais (à exceção dos neutros, que discordam dessa carência) concordam com a afirmação, mas não totalmente.

O cenário se inverte quando o tema é a pouca quantidade de aulas de história no currículo escolar. Para pessoas identificadas como esquerda democrática, a moda é 2, ou seja, estão totalmente de acordo que a falta de tempo para trabalhar o conteúdo é um obstáculo para o ensino e a aprendizagem da história. Esquerda autoritária, politicamente neutros e direita democrática também concordam com esse item, mas não totalmente. Já pessoas identificadas como de direita autoritária discordam dessa informação. Para eles, então, o número de aulas de história seria suficiente, ou, pelo menos, é um problema menor do que a falta de qualificação, o desinteresse dos alunos e a pobreza dos materiais de apoio.

Por fim, pessoas ligadas à direita autoritária, à esquerda autoritária e os politicamente neutros acreditam que as mudanças de interpretação da história são um obstáculo para seu ensino. Docentes identificados como de esquerda democrática, porém, discordam dessa afirmação (embora não totalmente). Aqui também cabe uma ressalva: as mudanças súbitas e profundas na interpretação da história podem ser entendidas como obstáculo por serem difíceis de acompanhar (justamente por faltar oportunidades de qualificação) e não porque elas não deveriam existir na constituição do conhecimento histórico.

Há unanimidade em concordar totalmente que baixos salários e desvalorização por parte de secretarias e/ou ministério da educação são grandes problemas, assim como a falta de tempo para preparar as aulas. O fato de existirem muitas mudanças curriculares não é tomado como um problema. Aqui, fica difícil saber se o que pensam é que não há tantas mudanças assim, ou que, mesmo que mude, isso não causa tanto estorvo quanto os salários, a falta de tempo e a desvalorização por parte das mantenedoras.

Enfim, o único ponto de discordância é a percepção de oportunidades de qualificação. Nos demais tópicos, todos tendem mais ou menos para a mesma perspectiva, alterando-se apenas o grau de concordância ou de discordância em relação a algum ponto. Essas diferenças eram mais intensas na pesquisa de 2015.

Referências bibliográficas

- BOBBIO, N. *Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política*. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- PACIEVITCH, C.; CERRI, L. F. Esquerda ou direita? Professores, opção política e didática da história. *Antíteses*, v. 9, n. 18, p. 298–324, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2016v9n18p298>. Acesso em: 2 fev. 2021.
- PACIEVITCH, C.; CERRI, L. F. Professores de História e sua relação com a Política: uma abordagem comparativa na América do Sul. *Opsis*, Catalão, GO, v. 15, n. 2, p. 516–536, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/31677/19975>. Acesso em: 2 fev. 2021.



ENTRE ESTEREÓTIPOS VIRTUAIS E A VIDA PRÁTICA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE CORRELAÇÃO DE IDEIAS HISTÓRICAS

Barom, Wilian Carlos Cipriani¹

¹ *Doutor em Educação, Departamento de História, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná*

O presente texto busca testar três estereótipos sociais que rondam as discussões políticas e culturais da atualidade em espaços virtuais como Facebook, Twitter e Instagram, a partir de uma proposta metodológica de correlação de ideias históricas. Estes estereótipos, que aqui foram denominados instrumentalmente de Nacionalistas, Individualistas-conservadores e Defensores da Família, tiveram as suas características aproximadas às respostas de 3923 jovens estudantes, de 24 cidades brasileiras, que participaram do *Projeto Residente* no ano de 2019. Utilizando o Software SPSS Statistics–IBM, e sua técnica de tabulação cruzada, refletiu-se sobre a dimensionalidade, presença e ausência destes três perfis nos dados da amostra.

Palavras-chave: identidades virtuais; metodologia quantitativa; ideias históricas; didática da história; SPSS Statistics–IBM.

1. Breve contexto.

Nos últimos anos, os debates públicos vêm ganhando contornos cada vez mais autoritários. Na grande mídia, e principalmente nos espaços público/privados das mídias sociais, os conteúdos históricos vêm sendo cotidianamente disputadas por sujeitos, grupos e partidos políticos. Nestas batalhas, os conhecimentos históricos que são reivindicados pleiteiam o estatuto público da verdade e são instrumentalizados como meio de fundamentação, justificativa e/ou contra-argumento nos debates, que podem ir de assuntos relacionados à política, cultura, arte, sexualidade, religião e sociedade.

Nestes espaços, graças à recente natureza algorítmica das redes sociais e a sua capacidade de retroalimentar seus públicos consumidores, visualiza-se o início de um fenômeno perturbador à sociedade que pode ser a acelerada fundamentalização das noções de moralidade, crenças, saberes e ideologias políticas. Esta aproximação entre indivíduos e interesses (que ao mesmo tempo reparte e isola a sociedade em nichos) constrói, como consequência, sujeitos avatares que estariam habitando espaços de mesma cosmovisão, num processo diário de fabricação de uma alteridade negativa, o que colabora no adensamento e reforço social de estereótipos já existentes que podem estar profundamente descolados da realidade.

Assim, em alguma medida, este fenômeno está aparentemente aprisionando os sujeitos em leituras essencialistas, uma vez que desloca as suas experiências de aprendizado dos espaços humanos de interação, passíveis de argumentos contraditórios e de vivências de sensibilidades, para um *front* imaginário das *timelines* onde se operam concepções exógenas e noção prévias “naturalmente” opostas. Ao redor de um posicionamento, ou de uma identidade social, se articulam politicamente uma infinidade de memórias que compõem as características das ações e pensamentos destes sujeitos representados. Assim, “ser” de esquerda, de direita, conservador, progressista, religioso, ateu, feminista, militar, político, indígena, professor ou militante são

noções que hoje se tornaram tão problemáticas em suas definições, graças a esse *plus* das redes sociais, que para se ter uma definição no mínimo coerente precisa primeiro desconstruir uma infinidade de *pseudo* verdades que parasitam estas identificações no imaginário popular. Com essas inúmeras representações que se somam, seria como se estas identidades formassem blocos sólidos de características conforme as ideologias que comportam, as profissões e os trabalhos que executam e até mesmo as tradições étnicas que herdamos. A este respeito, vale a contribuição de Erving Goffman que afirma que entre a realidade concreta objetiva e os espaços individuais das subjetividades há uma zona comum, uma mediação que ocorre a partir da linguagem e das memórias públicas evocadas. Este espaço imaginário seria então recheado de “identidades virtualizadas” que são construídas pelos sujeitos em sociedade, mantidas, reproduzidas e impostas previamente no cotidiano. Parafraseando o autor, a sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas, imputando-lhes atributos que não precisam corresponder necessariamente à realidade, mas que são construções sociais “virtuais”, expectativas normativas que constroem identidades sociais no imaginário coletivo e que são impostas politicamente às pessoas (GOFFMAN, 2012, p.12).

Assim, “ser” de esquerda ou de direita, ou ser professor ou militar, neste imaginário coletivo que está sendo diariamente construído e socializado, parece significar um *combo*, um conjunto coerente de ações, pensamentos, posicionamentos, gostos, hábitos, propensões, valores, costumes, “verdades”, que estruturam um eixo de características inegociáveis, um modo permanente de viver. Em vista disso, exatamente por uma característica automaticamente subentender as demais, estes espaços computadorizados estão aprofundando as distâncias entre as pessoas, fragilizando – no âmbito discursivo e imaginário – a própria convivência democrática.

Mas, ora, será que realmente estes estereótipos socializados, estas identidades virtuais, correspondem na integralidade às características de algumas pessoas na realidade? Será que no âmbito da cognição as pessoas são coerentes com estas projeções sociais e apresentam simultaneamente esta combinação de características e posicionamentos? Será que uma característica/identificação subentende e pressupõe outras características/identificações? Para responder a estas questões precisaríamos de uma pesquisa sobre as correlações das ideias históricas no interior da cognição e como geram as ações práticas no mundo. Por se tratar do enfrentamento destes estereótipos populares com os seus variados posicionamentos prático-políticos, pesquisas quantitativas podem trazer muitas contribuições neste sentido, dada a natureza dos diagnósticos macros. Contudo, esta seria ainda uma pesquisa por fazer. Por ora, o projeto já desenvolvido e aplicado, coordenado pelo professor Dr. Luis Fernando Cerri, junto ao Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI), intitulado “Projeto Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina”³⁵, pode nos auxiliar neste início de investigação por ser um grande diagnóstico de posicionamentos políticos, tomadas de decisões e ideias históricas de jovens latino-americanos. Podemos aqui isolar algumas das assinalações destes jovens e buscar correlações, o que nos possibilita um início de investigação sobre esta possível relação entre os estereótipos populares e os múltiplos posicionamentos, comportamentos e ideias históricas dos jovens.

O Projeto Residente é um projeto atual, interinstitucional e internacional que envolve pesquisadores de diversas cidades do Brasil e de seis outros países da América Latina. Consiste num survey intercultural e quantitativo que coletou opiniões e posicionamentos políticos de 5991 jovens de 15 a 16 anos. No Brasil, onde ocorreu a maior coleta, a pesquisa buscou contemplar

³⁵ O projeto Residente é a segunda experiência de aplicação nacional, por parte do grupo GEDHI. Anteriormente, o projeto se intitulou “Jovens e a História” e coletou 2240 questionários, de 22 cidades brasileiras no ano de 2012. Estes dois projetos estão disponíveis em: <https://www2.uepg.br/gedhi/>, acessado em 25/11/2020.

escolas públicas e privadas, e abarcou vinte e quatro cidades³⁶, distribuídas em oito estados, com destaque para a prevalência dos estados do Paraná e Bahia, o que possibilitou uma amostra nacional de 3923 jovens. Esta coleta ocorreu entre março e setembro do ano de 2019.

A maioria das questões do projeto foram elaboradas com base na escala Likert (com cinco graus de variações nas respostas)³⁷ e envolveram temas variados: de práticas docentes e questões relacionadas ao ambiente escolar (diagnóstico de metodologias, relação com os livros didáticos, participação política na escola) à valoração da História, interesse por temas, questões polêmicas do tempo presente, projeções de futuro e identificações com a regionalidade.

2. O software, a sistematização dos dados e a proposta de correlação das ideias e posicionamentos.

O Projeto Residente decorre de duas outras experiências recentes de pesquisa na região, *Jovens brasileiros e argentinos diante da história* (2007) e *Projeto Jovens e a História no Mercosul* (2012), que juntos vêm acumulando reflexões teórico-metodológicas no estudo da cognição e da cultura histórica³⁸. Nestes trabalhos, dois softwares estão sendo bastante utilizados na sistematização dos dados: o Software GNU PSPP e o Software SPSS Statistics–IBM. Das formas de análises preferidas por estes pesquisadores temos as médias Likert, os dados de frequência (número real de assinalação), os índices de porcentagem, as tabelas cruzadas e a recente utilização da bússola política (ALVEZ, F.; CERRI, L. F., 2009; AMÉZOLA, G.; CERRI, L. F., 2008; CERRI, 2009; CUESTA, V.; LINARE, C, 2014; GARRIGA, M. C.; PAPIER, V.; MORRAS, V, 2010; GONZALEZ, M. P, 2010; MISTURA, L.; CAIMI, F. E, 2013; PACIEVITCH, C, 2016; CRUZ, M. M, 2019).

Neste momento, utilizando o Software SPSS Statistics–IBM (v.22), o que pretendemos é acrescentar uma outra forma de visualizar dados de grandes amostras e a partir disso incorporar ao debate metodológico, especialmente, às discussões que versam sobre a utilização da bússola política. Não trabalharemos com as médias que decorrem das assinalações, como muito se tem feito em pesquisas nacionais, pois escolhemos apresentar um processo inverso: em meio à amostra nacional, isolar os indivíduos e verificar suas assinalações múltiplas e simultâneas, que exprimem ideias correlacionadas, para depois retornar à visão do todo com um diagnóstico das semelhanças.

Como procuramos contrastar estereótipos com os dados empíricos, a partir de uma observação rápida em inúmeros comentários de postagens na rede social do Facebook³⁹,

³⁶ Eunápolis (BA), Cachoeira (BA), Feira de Santana (BA), Vitória da Conquista (BA), Governador Mangabeira (BA), Muritiba (BA), Morrinhos (GO), Diamantina (MG), Uberlândia (MG), Rio de Janeiro (RJ), Nova Iguaçu (RJ), São Paulo (SP), Prudentópolis (PR), Londrina (PR), Jacarezinho (PR), Inajá (PR), Arapongas (PR), Ponta Grossa (PR), Piraí do Sul (PR), Curitiba (PR), Guarapuava (PR), Foz do Iguaçu (PR), Papanduva (SC), Porto Alegre (RS).

³⁷ “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).

³⁸ Disponíveis em: <https://www2.uepg.br/gedhi/>, acessado em 25/11/2020.

³⁹ Para listarmos estas características observamos os comentários de inúmeras postagens das páginas de Facebook “Esquerda Revolucionária 2.0”, “Notícias UOL”, “Haddad debochado” e “Soldadinho de chumbo”, durante os meses de novembro e dezembro de 2020. Estes três perfis hipotéticos foram criados tentando respeitar e aproximar as interações de sentido empreendidas pelos usuários comentadores. Da lista de características, adjetivações e

identificamos três possíveis perfis de estereótipos que rondam as representações públicas dos sujeitos que participam/participaram dos movimentos de rua de espectro político liberal-conservador. Buscamos aqui aproximar estes perfis estereotípicos e hipotéticos aos dados empíricos do Projeto Residente. Instrumentalmente, temos os seguintes perfis:

Nacionalistas	Individualistas-conservadores	Defensores da família
✓ Valorizam o país	✓ São contrários à livre expressão de todos	✓ Valorizam a religião
✓ Não atribuem importância à democracia	✓ Tendem a ser individualistas e não solidários	✓ Valorizam a família
✓ Entendem a ditadura como algo positivo (um período sem corrupção na política e no governo)	✓ Não reconhecem o direito de indenização à indígenas e descendentes de escravizados	✓ São contrários ao trabalho feminino
✓ São favoráveis à pena de morte	✓ São contrários ao direito dos povos indígenas à terra em que ocupam	✓ São contrários à adoção por casais homossexuais
✓ Acreditam na superioridade da cultura europeia	✓ São contrários ao direito dos quilombolas à terra em que ocupam	✓ São contrários ao aborto
✓ Não confiam na História ensinada	✓ São contrários às cotas para indígenas em universidades públicas	✓ São contrários à descriminalização das drogas
	✓ São contrários às cotas para negros em universidades públicas	✓ Não conferem a veracidade das informações que recebem ou repassam

Evidentemente, de antemão, reconhecemos que estas representações são generalistas e estereotipadas e que, exatamente por isso, são alvos de nossa investigação. Inclusive, nos dias atuais, há um outro agravante que é a tomada conjunta destas características destes estereótipos para se referir ao avanço do fascismo enquanto ideologia. Aí temos um rótulo que se sobrepõe a estes perfis que já são deficitários em suas definições. Ou seja, um conceito complexo que vem se tornando sinônimo destes perfis generalistas nas redes sociais. No momento, não estamos preocupados em formular corretamente o fascismo ou em constatar o seu avanço na sociedade brasileira, o que demandaria uma pesquisa muito complexa. Por ora, o que nos preocupa é como este conceito vem sendo esticado nas redes sociais junto a estes estereótipos o que acaba por separar as pessoas em sociedade. O mesmo poderíamos dizer das expressões “esquerdistas” e “comunistas”, igualmente problemáticas e polissêmicas, vulgarmente utilizadas politicamente nestes mesmos espaços. Neste texto, escolhemos analisar a correlação das ideias que rondam os três estereótipos listados não por uma questão ideológica, mas meramente prática, estas características enunciadas na rede de internet podem ser mensuradas, em alguma medida, com o questionário já aplicado no Projeto Residente.

Como meio a se alcançar estas correlações de posicionamentos utilizamos a técnica das tabelas cruzadas do software, que comporta até 7 inter-relações e que isola os jovens e demonstra as suas assinalações simultâneas. Estas múltiplas tabelas não estarão disponíveis neste texto, mas segue um exemplo abaixo que demonstra os cruzamentos de duas alternativas e suas assinalações extremas, como “nenhuma” ou “total”, que escolhemos isolar e analisar neste texto por representar especificamente a parcela dos jovens que se posicionam acreditando estar na sua maior certeza.

expressões encontradas, aproximamos o máximo de sete qualidades/atributos por perfil, conforme a potencialidade máxima de cruzamento do Software SPSS Statistics IBM (v2.0). Tomamos a liberdade de nomear estes perfis conforme estas suas características encontradas.

Tabela 1: Exemplo: Correlação entre atribuição de importância à democracia e o posicionamento sobre a reserva de vagas à indígenas nas universidades.

		34.5 Reserva de vagas para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia				concordo totalmente
		discordo totalmente	Discordo	nem concordo nem discordo	concordo	
21.8 Democracia	nenhuma importância	32	27	71	60	45
	pouca importância	25	41	131	135	51
	importância média	36	78	329	283	163
	muita importância	46	87	262	365	212
	importância total	46	74	205	325	355

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019 – Adaptado de Software SPSS Statistics - IBM. Total: 3484.

Assim, indicamos aqui algumas das questões que nos conduzem na interpretação destes dados: é possível que alguém manifeste todas as características listadas nos perfis ao mesmo tempo? Estas combinações de características encontram respaldo total ou razoável nos dados empíricos do Projeto Residente? E se estas combinações inexistirem, quais destas ideias ou posicionamentos teriam alguma ou maior correlação no imaginário popular de acordo com a amostra?

3. Resultado preliminar e correlações de ideias e posicionamentos.

Antes de cogitarmos as correlações, precisamos saber se isoladamente cada uma daquelas características e posicionamentos extremos que compõem os perfis foram assinaladas pelos jovens de nossa amostra. Assim, temos o seguinte panorama geral de assinalações conforme os perfis (as alternativas escolhidas e analisadas do projeto Residente estão todas dispostas abaixo):

Tabela 2: Número de jovens que assinalaram posicionamentos radicais em características isoladas que compõem os perfis (Amostra: 3923 jovens).

Nacionalistas		
Nº de jovens	% do total	Alternativas do Projeto Residente
1374	35%	O meu país (importância total)
801	20,4%	A pena de morte deveria existir para a maioria dos crimes hediondos (concorda totalmente)
548	14%	(Governos militares) Um período sem corrupção na política e no governo (concorda totalmente)
257	6,5%	Democracia (nenhuma importância)
203	5,17%	A contribuição das culturas indígenas é equivalente às culturas europeias na formação do nosso país (discorda totalmente)
153	3,9%	A contribuição das culturas negras é equivalente às culturas europeias na formação do nosso país (discorda totalmente)
117	2,98%	Falas dos professores (confia muito pouco)
Individualistas-conservadores		
Nº de jovens	% do total	Alternativas do Projeto Residente
435	11,08%	Ninguém. Não se deve reconhecer o direito a essa indenização (Indenizações à indígenas e/ou descendentes de escravos. Quem deveria pagar?)
287	7,31%	

247	6,29%	Povos indígenas tem direito à propriedade do território em que viveram seus ancestrais (discorda totalmente)
222	5,65%	Comunidades de negros que escaparam da escravidão (quilombos) têm direito à propriedade da terra que tradicionalmente ocupam (discorda totalmente)
195	4,97%	Reserva de vagas para negros nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia (discorda totalmente)
122	3,1%	Reserva de vagas para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia (discorda totalmente)
99	2,44%	Liberdade de opinião para todos (nenhuma importância)
		Solidariedade com os pobres do meu país (nenhuma importância)

Defensores da família

Nº de jovens	% do total		<i>Alternativas do Projeto Residente</i>
2700	68,8%	Família (importância total)	
1491	38%	É muito importante (religião)	
1190	30,3%	(Informações novas) Cada um tem a sua verdade	
669	17%	A posse de maconha para uso pessoal não deve ser considerada um crime (discorda totalmente)	
632	16,11%	O aborto, nos casos em que a vida da mulher não está ameaçada, deve ser sempre ilegal (concorda totalmente)	
361	9,2%	Um casal do mesmo sexo em uma relação amorosa estável não deveria ser excluído da possibilidade de adotar uma criança (discorda totalmente)	
179	4,56%	As mães podem ter carreiras profissionais, mas seu principal dever é o de ser donas de casa (concorda totalmente)	

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019 – Adaptado de Software SPSS Statistics - IBM. Total: 3923.

Quando observamos individualmente podemos constatar que as características que listamos para os perfis encontram significativa correspondência com as assinalações dos jovens. Ou seja, por mais radical que seja a alternativa ou o posicionamento, os dados empíricos demonstram a existência de simpatizantes. Destes dados, família, religião e país foram as temáticas com os maiores índices de assinalações (de “importância total”), que representaram, inclusive, de 35% até 68,8% da amostra nacional total. Na sequência, com 30,3%, temos as expressivas assinalações de relatividade do conhecimento (leia-se *não procuro conferir com especialistas a veracidade do conhecimento que recebo, pois cada um tem a sua própria verdade*); depois a defesa da pena de morte, com 20,4%; e a discórdia com a descriminalização da posse da maconha para o uso pessoal, com 17%. Assim, se aproximarmos as características dos três perfis, das menores assinalações extremas para as maiores, percebemos que as alternativas com maior expressividade radical na opinião dos jovens apontam para um interstício de temas que mesclam substancialmente pautas da moralidade, nacionalismo e religiosidade.

Quando observamos os menores índices de assinalações por perfil, podemos assumir este valor como o limite máximo hipotético de jovens que tenham assinalado todas as alternativas ao mesmo tempo para compor o perfil estereotípico. Assim, a previsão matemática nos possibilitaria algo em torno de 2,98% da amostra total com correspondência integral ao primeiro perfil, 2,44% com relação ao segundo e 4,56% ao terceiro. O que já nos indica previamente a possível prevalência do terceiro perfil (*Defensores da família*), seguido do primeiro (*Nacionalistas*) e depois do segundo (*Individualistas-conservadores*). Evidentemente, esta estatística é válida apenas se analisarmos estes perfis isoladamente, já que nada impede de uma mesma pessoa acumular as características destes perfis. Este seria o cenário hipotético com o maior grau de

correspondência possível, o que por si só já é um dado significativo por serem índices baixos e contrastarem com a vulgaridade e o tom generalista das representações virtuais.

Contudo, longe desta previsão encontrar correspondência nos dados empíricos do Projeto, o resultado dos cruzamentos apresentou 0% de jovens que tenham assinalado ao mesmo tempo todas as alternativas necessárias para compor cada um dos perfis. Assim, a pré-suposição de que este conjunto de características fossem integralmente correlacionadas, no modo mais radical, e que um posicionamento pudesse subentender os demais, não encontrou embasamento em nossa amostra. Mesmo todas estas alternativas tendo sido significativamente assinaladas (conforme se visualiza na Tabela 2), não significou que foram assinaladas todas ao mesmo tempo, pelos mesmos indivíduos, conforme os perfis estabelecidos.

Assim, passamos então para o nosso próximo momento de investigação. Se estes perfis radicais não existem na integralidade em nossa amostra, será que existem parcialmente?

Podemos responder a esta questão observando como se comporta a variação no número de jovens nos perfis conforme se inserem gradativamente as alternativas no software. Observamos abaixo:

Tabela 3: Variação no número de jovens nos perfis conforme se inserem gradativamente as alternativas no Software SPSS Statistics – IBM⁴⁰.

NACIONALISTAS

ALTERNATIVAS DO PROJETO RESIDENTE

- I. O meu país (importância total)
- II. A pena de morte deveria existir para a maioria dos crimes hediondos (concorda totalmente)
- III. (Governos militares) Um período sem corrupção na política e no governo (concorda totalmente)
- IV. Democracia (nenhuma importância)
- V. A contribuição das culturas indígenas é equivalente às culturas europeias na formação do nosso país (discorda totalmente)
- VI. A contribuição das culturas negras é equivalente às culturas europeias na formação do nosso país (discorda totalmente)
- VII. Falas dos professores (confia muito pouco)

Nº de Jovens	% do total	% de redução	Assinalações simultâneas
1374	35%		I
351	8,94%	74,4%	I + II
109	2,78%	69,9%	I + II + III
13	0,33%	88%	I + II + III + IV
2	0,05%	84,6%	I + II + III + IV + V
1	0,02%	50%	I + II + III + IV + V + VI
0	0%		I + II + III + IV + V + VI + VII

INDIVIDUALISTAS-CONSERVADORES

ALTERNATIVAS DO PROJETO RESIDENTE

- I. Ninguém. Não se deve reconhecer o direito a essa indenização. (Indenizações à indígenas e/ ou descendentes de escravos. Quem deveria pagar?)
- II. Reserva de vagas para negros nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia (discorda totalmente)
- III. Reserva de vagas para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia (discorda totalmente)
- IV. Comunidades de negros que escaparam da escravidão (quilombos) têm direito à propriedade da terra que tradicionalmente ocupam (discorda totalmente)
- V. Povos indígenas tem direito à propriedade do território em que viveram seus ancestrais (discorda totalmente)

⁴⁰ Esta tabela resulta da melhor combinação entre as alternativas que compõem cada perfil. Todas as alternativas foram cruzadas com todas as alternativas e esta sequência disposta por perfil demonstra a ordem encontrada a se alcançar este maior número de jovens.

VI. Liberdade de opinião para todos (nenhuma importância)

VII. Solidariedade com os pobres do meu país (nenhuma importância)

Nº de Jovens	% do total	% de redução	Assinalações simultâneas
435	11,1%		I
77	1,96%	82,3%	I + II
49	1,25%	36,4%	I + II + III
18	0,46%	63,3%	I + II + III + IV
9	0,23%	50%	I + II + III + IV + V
0	0%		I + II + III + IV + V + VI
0	0%		I + II + III + IV + V + VI + VII

DEFENSORES DA FAMÍLIA

ALTERNATIVAS DO PROJETO RESIDENTE

I. Família (importância total)

II. É muito importante (religião)

III. (informações novas) Cada um tem a sua verdade

IV. O aborto, nos casos em que a vida da mulher não está ameaçada, deve ser sempre ilegal. (concorda totalmente)

V. A posse de maconha para uso pessoal não deve ser considerada um crime. (discorda totalmente)

VI. Um casal do mesmo sexo em uma relação amorosa estável não deveria ser excluído da possibilidade de adotar uma criança. (discorda totalmente)

VII. As mães podem ter carreiras profissionais, mas seu principal dever é o de ser donas de casa (concorda totalmente)

Nº de Jovens	% do total	% de redução	Assinalações simultâneas
2700	68,8%		I
1186	30,23%	56%	I + II
378	9,63%	68,1%	I + II + III
86	2,2%	77,2%	I + II + III + IV
31	0,8%	63,9%	I + II + III + IV + V
4	0,1%	87%	I + II + III + IV + V + VI
0	0%		I + II + III + IV + V + VI + VII

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019 – Adaptado de Software SPSS Statistics - IBM. Total: 3923.

Em termos quantitativos, podemos seguramente apontar as interrelações do perfil *Defensores da Família* como as mais expressivas, onde se verifica que aproximadamente 10% da amostra total assinalou as três primeiras alternativas do perfil ao mesmo tempo, o que é bastante significativo se compararmos com os demais perfis. A alternativa de importância total à família, mais a de importância total à religião e a relatividade do conhecimento parece ser a combinação radical de maior expressividade em termos quantitativos. Outra relação de destaque quantitativo diz respeito ao perfil *Nacionalistas* e sua primeira interrelação, que aproximou a alternativa de importância total ao país à de concordância com a pena de morte, uma união que encontrou respaldo em quase 9% da amostra total.

Agora, quando seguimos na busca pela parcialidade dos estereótipos, podemos constatar que os perfis começam a ser identificados em nossos dados a partir de seis interrelações para o primeiro (0,02% da amostra total) e o terceiro perfil (0,1%), e cinco interrelações para o segundo (0,23%), o que novamente nos sugere ser o perfil *Individualistas-conservadores* o de maior dificuldade em assumir todas as características propostas.

Assim, seja num perfil ou noutro, parece haver características e/ou posicionamentos que quando inseridos como opção no software, os perfis deixam de existir na totalidade, nos demonstrando um possível limite em suas aproximações. À exemplo, quando observamos o primeiro perfil, *Nacionalistas*, que previamente sugeria e relacionava nacionalismo, apreço à ditadura, descrença na democracia e a não confiança na História ensinada, o que se percebe é que a inclusão deste último posicionamento impossibilita a sua total fundamentação em nossos dados.

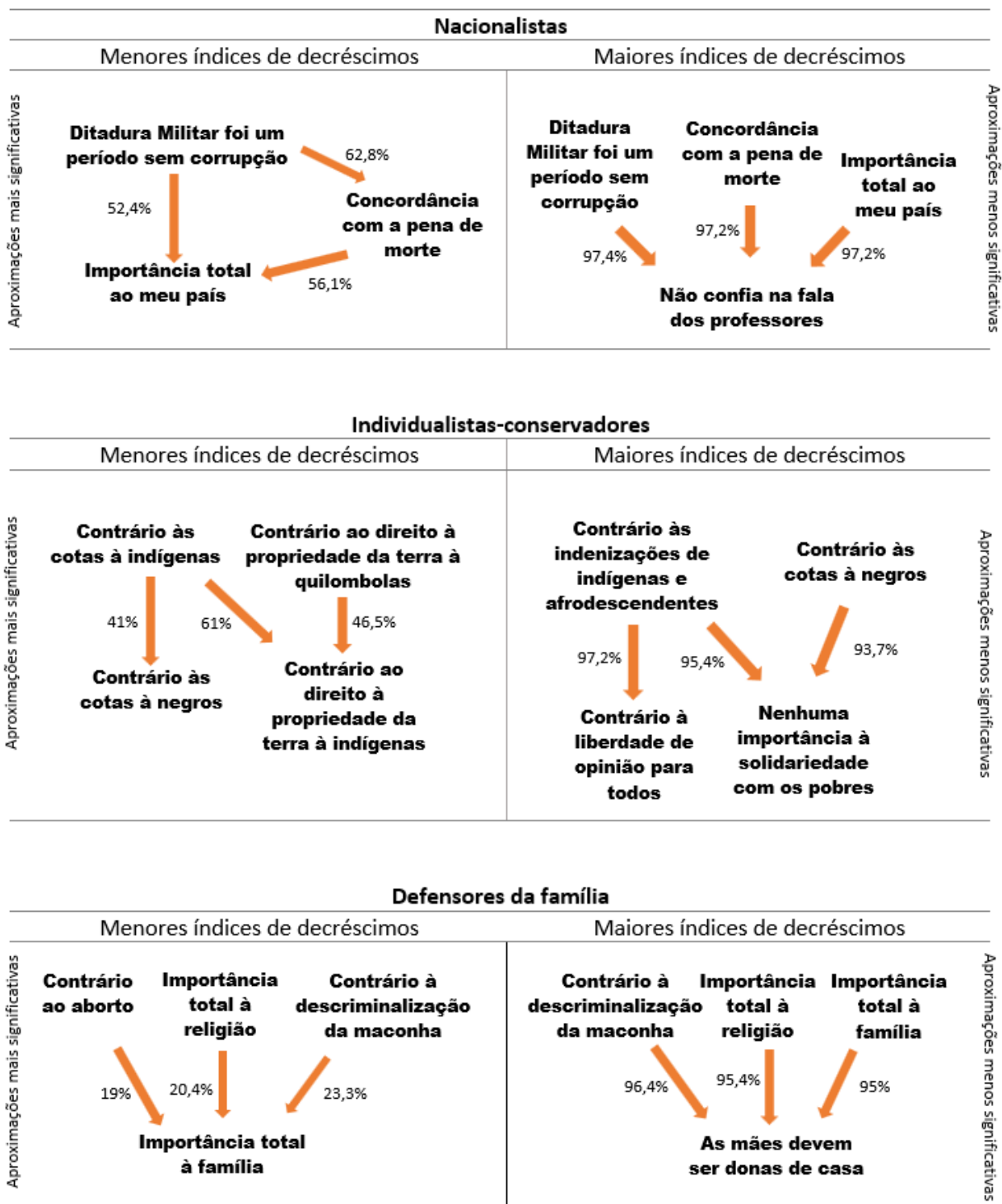
O mesmo ocorre com o último perfil e a inclusão da concordância sobre o papel da mulher, e do segundo perfil e a inclusão tanto da discórdia da liberdade da opinião de todos, quanto da não importância da solidariedade com os pobres do país. Ora, neste momento, é importante atentarmos a evolução dos dados conforme dispostos na tabela acima para nos afastarmos de conclusões precipitadas acerca do peso destes últimos posicionamentos, que são significativos, mas vale observarmos que há decréscimos também significativos de jovens com as alternativas anteriores.

Vejamos, no perfil *Nacionalistas*, dentre a maior assinalação do grupo (alternativa I) e a maior combinação deste grupo (I + II) houve um decréscimo de mais de mil jovens. Ou seja, concordar totalmente com a pena de morte é um significativo ponto de discórdia entre os 1374 jovens que atribuem importância total ao país. Com este decréscimo, que chega a ser de 74,4%, os jovens que sobram sofrem novo decréscimo logo na segunda combinação de maior significância (I + II + III) de 69%, passando de 351 para 109 jovens. Quer dizer, neste perfil, quanto mais avançamos na procura pelo estereótipo, mais deixamos para trás um recorte bastante considerável da amostra. Dos 351 jovens que articularam no pensamento importância total ao país e defesa da pena de morte, apenas 31% deles (109 jovens) também articularam o entendimento e defesa dos governos militares como não corruptos. Tendo feito este alerta, quando se encontra o estereótipo, que passa a existir de seis combinações para menos, vale considerarmos a significativa proporção que não está contemplada em seus valores e que assim compõem a complexidade da manifestação da cognição histórica em sociedade.

Se até aqui identificamos as alternativas com os maiores índices de frequência (assinalações), neste momento observar este percentual de decréscimo que ocorre com as inclusões das alternativas no software, nos parece ser uma possível maneira de visualizarmos o potencial de proximidade entre elas no imaginário popular (decréscimos com percentuais elevados poderiam estar nos significando altos índices de rechaço à proximidade entre essas ideias e posicionamentos, e o inverso também pode ser considerado, decréscimos com percentuais baixos podem nos indicar significativas possibilidades/potencialidades de aproximação).

Assim, após termos cruzado todas as alternativas dos perfis entre si no Software e diagnosticado seus percentuais de decréscimos, listamos abaixo as três ideias/posicionamentos que mais se aproximam por perfil e as três ideias/posicionamentos que menos se aproximam. O sentido da flecha indica o sentido do decréscimo, por exemplo, de todos os jovens que assinalaram que a Ditadura Militar foi um período sem corrupção, quando isolamos estes jovens e observamos quantos destes também assinalaram a alternativa que atribuía importância total ao país, percebemos que os 100% iniciais decresceram 52,4%. Este índice de decréscimo é significativo, porém é expressivamente menor que quando observamos quantos destes mesmos jovens iniciais assinalaram a alternativa que se referia a desconfiança na fala dos professores, em que tivemos a diminuição de 97,4%. Diante desses mínimos e desses máximos encontrados, estamos aqui propondo como hipótese que estas manifestações empíricas, em alguma medida, estejam exprimindo estas mesmas aproximações ou distanciamentos no interior da cultura histórica. Pesquisadores futuros podem trilhar este caminho de investigação no estudo destas relações nos espaços culturais de formação das ideias históricas.

Tabela 4: As três relações com os menores índices de decréscimos (proximidades que julgamos mais significativas) e as três relações com os maiores índices de decréscimos (proximidades que julgamos menos significativas) para cada um dos perfis.



Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019 – Adaptado de Software SPSS Statistics - IBM. Total: 3923.

Com esta tabela podemos perceber que as características listadas para cada um dos perfis não se aproximam entre si de modo igual, com graus semelhantes ou previsíveis de correlação. Pelo contrário, os perfis hipotéticos listados demonstram posicionamentos internos que se contrapõem significativamente em nossa amostra.

Por exemplo, no perfil *Nacionalistas*, a partir da consideração dos menores decréscimos, podemos propor que no imaginário popular há uma aproximação mais significativa entre os posicionamentos acerca da Ditadura Militar, pena de morte e valorização do país, formando uma espécie de núcleo mais sólido do perfil, enquanto que estas mesmas três características se distanciam significativamente do posicionamento sobre a desconfiança total com relação à fala dos professores de História. Curiosamente, para mais de 97% deste perfil, não há uma relação direta entre o posicionamento de descrença total na História ensinada com estes três posicionamentos radicais, esta é uma informação emblemática tendo visto os inúmeros ataques que os professores de História vêm sofrendo publicamente desde 2013, que decorrem de inúmeras estratégias políticas de setores organizados da sociedade.

No perfil *Individualistas-conservadores* o núcleo mais sólido identificado diz respeito à aproximação de apenas dois posicionamentos: contrariedade com relação às cotas universitárias à negros e indígenas e contrariedade com relação ao direito à terra para quilombolas e indígenas. Este segundo perfil tem a ver com as dimensões da individualidade e coletividade humana e a capacidade dos sujeitos demonstrarem empatia em pautas sociais. Aqui, o cenário de disputa parece evocar nos sujeitos o princípio da individualidade, critério que precisa conviver e se reajustar com os próprios valores da moralidade. Evidentemente, estamos lidando com decisões políticas de jovens de nossa amostra num momento já consolidado do neoliberalismo na região, que em alguma medida reflete sobre seus posicionamentos enquanto ideologia, que apontamos aqui como um possível *modus operandi* da consciência. Privacidade, individualismo, liberdade e sucesso econômico formariam uma espécie de filtro conjunto de visão e de interpretação da realidade, a partir das memórias recuperadas, que se constituem como interesses com os quais os jovens possivelmente avaliaram as alternativas deste questionário.

Numa entrevista ao canal *Jornalistas Livres*⁴¹, 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 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 constrói a si mesmo, 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.

Se assim for, podemos inferir que esta ligação entre a ideologia liberal e os posicionamentos dos jovens se mostra visível neste núcleo contrário às políticas de reajuste social, possivelmente, por serem políticas que no imaginário popular destoam da lógica do mérito, do esforço individual, do sucesso de “si próprio” e da não intervenção do Estado, já que

⁴¹ Disponível em: <<http://migre.me/w07p9>>. Acesso em: 05/02/2017.

deste modo o Estado estaria destacando e privilegiando grupos específicos. Interessante é percebermos como este núcleo do perfil *Individualistas-conservadores* se distancia significativamente dos posicionamentos radicais acerca da não liberdade de opinião para todos e da não solidariedade com os pobres do país. Ou seja, os mesmos jovens que se posicionaram contra estas políticas de reajuste social não se manifestaram radicalmente intolerantes com relação a estes outros dois posicionamentos. Possivelmente, uma contradição não percebida no interior da cognição que decorre de um entendimento não processual da História, uma vez que estas memórias carregadas de ideologias costumam não trazer em suas narrativas os processos históricos que constroem e mantêm a pobreza enquanto fenômeno histórico-social em nosso país, como também os movimentos de luta que historicamente disputam os espaços no interior da democracia. Ou seja, neste repositório de memórias neoliberais, a pobreza vira questão de falta de esforço e a democracia passa a ser compreendida como o local/palco da não contradição.

Já no último perfil, *Defensores da família*, temos o núcleo mais sólido dentre os três perfis, com a destoante e baixa ordem aproximada de 20% de distância entre os posicionamentos: contrariedade ao aborto, descriminalização das drogas, importância total à religião e importância total à família. Por ser este o perfil com os maiores índices de frequência, e tendo ainda encontrado este conjunto de características nucleares com alto poder de correlação/proximidade, podemos afirmar ser esta uma característica simbólica da amostra nacional do Projeto Residente e que convém ser considerada pelos próximos pesquisadores em pesquisas futuras. Sabemos que esta amostra não tem um potencial estatístico para corresponder e representar toda a realidade dos jovens brasileiros, mas se o caso nacional, em alguma medida, também refletir este núcleo encontrado, estaríamos lidando com a permanência de uma cultura que sabidamente antecede as últimas eleições – dada a história promíscua de nosso país que tradicionalmente relaciona valores religiosos, instituições religiosas e políticas públicas –, mas que, vale destacar, foi exaustivamente instrumentalizada pelos candidatos em suas campanhas no processo eleitoral de 2018, que, em alguma medida estaria aqui refletindo em nossos dados. Em torno da instituição abstrata “família”, os candidatos fabricaram um cenário hipotético de crise a partir da triangulação de temas como aborto, homossexualidade e drogadição. “Família” e “Religião” seriam os pilares a serem defendidos diante destes ataques supostamente inéditos, uma cruzada religiosa eleitoral que se deu na direção de salvaguardar a “verdadeira” família brasileira e os seus valores cristãos.

Ainda, também destoando do tom vulgar das representações populares da rede de internet, este núcleo encontrado no perfil *Defensores da Família* se distancia significativamente do posicionamento acerca do papel das mulheres, em especial das mães, no que se refere ao direito ao trabalho. Ser religioso, defensor da família e/ou contrário à descriminalização das drogas não significou, para 95% dos jovens, aceitar o trabalho doméstico como uma obrigação materna e única forma de trabalho que cabe às mulheres⁴². Isso nos sugere, inclusive, como o direito ao trabalho às mulheres já é uma questão bastante consolidada no interior destes grupos, inclusive dos mais religiosos. Uma questão a ser observada futuramente é como este índice de 5% pode vir a variar nos próximos anos.

Por fim, avançando para a nossa última reflexão, convém indicarmos aqui a possibilidade destes dados do Projeto Residente caracterizarem também os três perfis pelo critério da não radicalidade. Assim, não observando mais as assinalações extremas, como escolhemos fazer para

⁴² O decréscimo registrado entre a alternativa referente à contrariedade do aborto e a concordância com a exclusividade do dever das mães para com o lar foi de 88,6%. Ou seja, dos jovens que concordaram com a proibição irrestrita ao aborto, 88,6% não assinalaram ao mesmo tempo a opção referente ao dever das mães. Portanto, uma distância também significativa entre estes dois posicionamentos.

constatar os estereótipos, identificamos abaixo a maior combinação possível de jovens em cada um dos perfis em suas assinalações livres e múltiplas.

Tabela 5: Maiores combinações possíveis de jovens por perfis e suas características.

NACIONALISTAS (16 JOVENS)				
Escala de intensidade				
Nenhum	Pouco	Médio	Grande	Total
			X	O meu país (Grau de Importância)
			X	A pena de morte deveria existir para a maioria dos crimes hediondos (Grau de concordância)
		X		(Governos militares) Um período sem corrupção na política e no governo (Grau de concordância)
		X		A contribuição das culturas indígenas é equivalente às culturas europeias na formação do nosso país (Grau de concordância)
		X		Democracia (Grau de Importância)
		X		A contribuição das culturas negras é equivalente às culturas europeias na formação do nosso país (Grau de concordância)
			X	Falas dos professores (Grau de confiança)
INDIVIDUALISTAS-CONSERVADORES (78 JOVENS)				
Escala de intensidade				
Nenhum	Pouco	Médio	Grande	Total
				Os países colonizadores que se beneficiaram da exploração (Indenizações à indígenas e/ ou descendentes de escravos. Quem deveria pagar?)
			X	Povos indígenas tem direito à propriedade do território em que viveram seus ancestrais (Grau de concordância)
			X	Comunidades de negros que escaparam da escravidão (quilombos) têm direito à propriedade da terra que tradicionalmente ocupam (Grau de concordância)
			X	Reserva de vagas para negros nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia (Grau de concordância)
			X	Reserva de vagas para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia (Grau de concordância)
			X	Liberdade de opinião para todos (Grau de Importância)
			X	Solidariedade com os pobres do meu país (Grau de Importância)
DEFENSORES DA FAMÍLIA (23 JOVENS)				
Escala de intensidade				
Nenhum	Pouco	Médio	Grande	Total
				X Família (Grau de Importância)
				(Informações novas) Verifico se tem base em fontes confiáveis e na opinião dos historiadores e professores de História
				X Religião (Grau de Importância)
	X			A posse de maconha para uso pessoal não deve ser considerada um crime. (Grau de concordância)
			X	O aborto, nos casos em que a vida da mulher não está ameaçada, deve ser sempre ilegal. (Grau de concordância)
			X	Um casal do mesmo sexo em uma relação amorosa estável não deveria ser excluído da possibilidade de adotar uma criança (Grau de concordância)
	X			As mães podem ter carreiras profissionais, mas seu principal dever é o de ser donas de casa (Grau de concordância)

Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019 – Adaptado de Software SPSS Statistics - IBM. Total: 3923.

Mesmo com uma amostra de 3923 jovens, convém destacarmos aqui o baixo índice de expressividade de cada um dos perfis quando manifestado livremente: *Nacionalistas* (16 jovens / 0,4% da amostra total), *Individualistas-conservadores* (78 jovens / 2% da amostra total) e *Defensores da Família* (23 jovens / 0,6% da amostra total). Ou seja, se anteriormente procuramos

os estereótipos e seus posicionamentos radicais e encontramos os baixos índices respectivos de 0,02%, 0,23% e 0,1%, quando avançamos para a procura do número máximo de jovens em suas expressões livres acerca dos temas, novamente constatamos índices pouco expressivos, abaixo de 2% da amostra total. Esta dupla averiguação nos sugere que a amostra do Projeto Residente é muito mais diversa e complexa do que poderíamos propor, ou que imaginavam os comentadores das redes virtuais. Se o maior grupo de jovens que se assemelharam em suas manifestações políticas foi este de 2%, podemos inferir que os demais 98% se recombinaem em meio às variadas alternativas das questões por perfil numa infinidade de grupos ainda menores que se expressam abaixo destes 2%. Este baixo diagnóstico de semelhanças nos leva a mais algumas indagações para pesquisas futuras: a) a escolha metodológica de aproximar sete posicionamentos políticos estaria naturalmente limitando as formações de grupos e aproximações entre os jovens? Caso tivéssemos escolhido outras sete questões do Projeto, estes baixos índices de semelhanças teriam se repetido?; b) Esta dificuldade em encontrar jovens com os mesmos sete posicionamentos políticos se repetiria caso escolhêssemos repartir a amostra nacional do Projeto em cidades, gênero, classe social ou religiosidades?; c) Em que medida esta constatação da pluralidade desafia as teorias e explicações pedagógicas do aprendizado histórico que buscam aproximar consciência e cultura histórica?

Agora, retornando para a tabela 5, constatamos que entre o representado inicialmente pelos estereótipos e estas manifestações livres dos jovens, temos significativas zonas de proximidades e zonas de divergências nos perfis *Nacionalistas* e *Defensores da Família*. Em outras palavras, o “ser” *nacionalista* ou *defensor da família* é um “ser” que parcialmente corresponde ao seu estereótipo, ao mesmo tempo em que comporta algumas contradições significativas.

Vejam, o perfil *Nacionalistas* foi o que uniu o maior número de posicionamentos intermediários, que podem ser lidos como índices de neutralidade, intensidade média ou abstenções (que decorrem de escolhas conscientes ou do desconhecimento destes jovens com relação aos temas propostos). Neste conjunto estariam as alternativas acerca do entendimento do período do regime militar, a valoração da cultura negra e indígena em relação a cultura europeia na formação do povo brasileiro e a importância do regime democrático. Deixando de lado a possibilidade destes índices médios serem escolhas conscientes de intensidade, podemos atentar ao quão perigoso caldo cultural formam estas alternativas caso estes 16 jovens realmente desconheçam estes assuntos ou se abstenham em refletir e assinalar com maior assertividade, ficando assim suscetíveis aos atuais discursos elitistas e ideológicos de propaganda de desvalorização da cultura nacional e do povo brasileiro, de ufanismo retrógrado em relação aos tempos da Ditadura Militar, e da representação midiática diária que constrói uma caricatura negativa da democracia a partir de seus infinitos exemplos de casos de corrupção e de representação insultuosa dos movimentos sociais. Ora, o que gostaríamos de destacar é que acreditamos ser o posicionamento neutro um campo facilmente em disputa pelas forças políticas da sociedade, portanto, no campo metodológico, uma constatação carregada de provisoriedade. Ainda, observando a composição deste perfil, estes quatro posicionamentos neutros se somam à significativa valorização do país e da pena de morte – posicionamentos que compuseram o núcleo mais sólido de seu estereótipo radical – e, também, da fala dos professores de História (único posicionamento que destoou deste estereótipo). Assim, podemos indicar ser este um perfil com potencialidade a corresponder ao seu estereótipo, dependendo possivelmente do momento histórico e das forças políticas em jogo. Noutras palavras, o “ser” *nacionalista* estereotípico está a espreita, podendo ser mobilizado com maior intensidade – leia-se correspondência ao estereótipo – em possíveis cenários futuros. Por ora, o que se encontrou deste perfil foram sentimentos neutros, ou vagos, sobre as contribuições culturais de negros e indígenas ao povo

brasileiro, sobre o que foi o período da Ditadura Militar e a atual democracia brasileira, que se mescla a um sentimento de valorização do país e vontade de implementação da pena de morte.

O perfil *Defensores da Família* se assemelhou ao seu estereótipo a partir da valorização total da família e total da religião, da concordância com a criminalização das drogas (leia-se maconha) e da discordância com relação ao aborto. Dentre os três perfis, foi o que mais se assemelhou ao seu estereótipo, contrastando apenas no referido ao direito à adoção por casais homossexuais, ao entendimento do trabalho doméstico e do papel da mulher (leia-se mães) e por não afirmarem a relatividade do conhecimento histórico (já que assinalaram que buscam conferir a veracidade das informações históricas que recebem com historiadores e professores). Ou seja, esta verificação pode ser entendida como um reflexo dos tempos transitórios em que vivemos, onde dogmas e ideias centrais do patriarcado parecem conviver com pautas progressistas no interior da cognição. Uma constatação que, talvez, poderia ser interpretada como uma possível contradição, uma causalidade, se fosse identificada nos grupos minoritários do perfil. Mas não foi o que ocorreu, esta foi a combinação que resultou do grupo mais expressivo no interior do perfil, o que nos sugere que, no interior da amostra do Projeto, relacionar religião, família, adoção para casais homossexuais e o posicionamento favorável com relação ao trabalho feminino é estatisticamente superior à possível relação religião, família, contrariedade ao direito à adoção por casais homossexuais e a defesa da exclusividade do trabalho doméstico às mulheres. Podemos então afirmar que, para esta amostra, estes são dois pontos ditos não “tradicionais” que atualmente convivem com as anteriores pautas “tradicionais” diagnosticadas, dois pontos que destoaram significativamente da representação estereotípica.

Por fim, destoando dos anteriores, o perfil *Individualistas-conservadores* se manifestou integralmente como a expressão do oposto de sua representação estereotípica, numa significativa proporção 8,6 para 1⁴³. Ou seja, na amostra do Projeto, para cada jovem que se enquadrou parcialmente no perfil hipotético radical *Individualistas-conservadores*, temos 8,6 jovens que se enquadraram exatamente no oposto desta representação, sendo a maior combinação de jovens para este perfil. Esta é uma informação que nos traz otimismo dado o tom generalista das redes que atualmente replicam dados e exemplos reacionários por parte dos jovens com relação às políticas de ajuste social. A manifestação livre deste perfil se demonstrou altamente solidária com a causa negra e indígena (tanto ao direito à terra, como às políticas de cotas), ao mesmo tempo em que demonstrou solidariedade para com os pobres do país e defesa da democracia no que se refere à liberdade de opinião à todas as pessoas. Contudo, ao direcionarem o pagamento desta dívida histórica com relação aos negros e indígenas aos países colonizadores – leia-se Portugal –, uma questão que nos fica é saber como estes jovens deste grupo estão interpretando as atuais elites brasileiras, suas históricas e atuais relações de subserviência ao capital imperialista, e suas internas políticas de manutenção do poder via a conservação das condições sociais, culturais e econômicas das classes trabalhadoras. Ora, se as atuais elites brasileiras e classes políticas forem abstdidas desta responsabilidade histórica estaríamos diante de um impasse no interior da cognição, onde se reconhece a dignidade, a necessidade e a urgência destas pautas sociais, mas não os sujeitos atuais que, em alguma medida, estariam mantendo esta estrutura injusta e que também precisam ser responsabilizados neste processo.

4. Considerações finais.

Após uma escrita um tanto densa, porém necessária, convém aqui aproximar as principais conclusões do texto.

⁴³ Esta proporção resulta da razão entre os valores encontrados para o perfil *Individualistas-conservadores*: 9 jovens no estereótipo parcial (ver tabela 3) e 78 jovens nas assinalações livres.

Percebemos que todas as características radicais listadas previamente para os estereótipos encontraram correspondência na amostra do Projeto Residente, mas com dificuldades em compor integralmente os perfis. Parcialmente, estes perfis se apresentaram estatisticamente abaixo dos 0,23% da amostra total.

Diante desta constatação, percebemos que em cada um dos perfis tivemos núcleos mais sólidos de relações entre os posicionamentos, assim como também encontramos posicionamentos e características que destoaram significativamente. Expressivamente, podemos afirmar ser os dois eixos encontrados de semelhanças entre os jovens uma marca da amostra: a) os jovens que assinalam ao mesmo tempo importância total à família, importância total à religião e relatividade do conhecimento; e b) os jovens que assinalam ao mesmo tempo importância total ao país e defenderam a pena de morte.

Por fim, quando abrimos mão desta procura pelas assinalações radicais e passamos a observar os dados em suas manifestações espontâneas, o que encontramos foram estes mesmos núcleos de características radicais para os perfis *Nacionalistas* e *Defensores da Família* – sendo o primeiro o perfil mais suscetível a possíveis intervenções da cultura, e o segundo o mais numericamente expressivo dentre os três –, mas que não ocorreu no caso do perfil *Individualistas-conservadores*, que se manifestou exatamente o oposto de sua representação virtual. Além disso, esta observação livre sobre as assinalações dos jovens também nos demonstrou a complexidade da relação consciência-cultura, já que o que se constatou não foi uma possível uniformidade de pensamentos e posicionamentos, mas antes uma diversidade tão expressiva de grupos que o próprio diagnóstico estatístico se tornou desnecessário, sendo a totalidade da amostra uma infinidade de sub-grupos minúsculos que se assemelham entre si, e os poucos grupos que se destacaram numericamente alcançaram o índice máximo de 2% da amostra total.

Referências bibliográficas

- ALVEZ, Federico; CERRI, Luís Fernando. *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, Gonzalo; CERRI, Luís Fernando. *La historia del tiempo presente en las escuelas de Argentina y Brasil*. Revista HISTEDBR, n. 32, p. 4-16, 2008.
- CERRI, Luís Fernando. Dados quantitativos na reflexão didática de estudantes e professores de História. Revista História Hoje. São Paulo, v. 5, n. 10, p. 138-158, 2016.
- CERRI, Luís Fernando; COUDANNES, Mariela. *Jovens e sujeitos da História*. Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 125-140, jan./jun. 2011.
- CRUZ, Matheus Mendanha. *Posicionamento Político, Conhecimento Histórico E Pensamento Utópico: Uma Análise Com Dados Quantitativos De Jovens Dos Campos Gerais/Pr - 2017*. Araucaria: Revista iberoamericana de filosofía, política y humanidades, v. 21, p. 187-208, 2019.
- CUESTA, Virgínia; LINARE, Cecília. *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.
- GARRIGA, Maria Cristina; PAPPIER, Viviana; MORRAS, Valéria. *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.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GONZALEZ, Maria Paula. *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.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloisa. *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.

PACIEVITCH, Caroline. *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.

VIEIRA, Kelmara Mendes; DALMORO, Marlon. *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.

<https://www2.uepg.br/gedhi/> (Site oficial do Grupo de Estudos em Didática da História)

<http://migre.me/w07p9> (Entrevista de Marilena Chauí ao canal Jornalistas Livres)



COMPRESIONES SOBRE EL CAMBIO HISTORICO EN ESTUDIANTES CHILENOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

González Calderón, Fabián

*Facultad de Pedagogía – Escuela de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales
Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Santiago, Chile*

1. La dinámica del cambio histórico y un futuro que no fue

Hacia 1980 Chile se encontraba bajo una dictadura militar que había accedido al poder a través de un violento golpe de Estado que derrocó a un gobierno legítimo. Ese mismo año la cúpula civil-militar que secundaba a Pinochet institucionalizó un nuevo sistema político, social y económico con la promulgación de la Constitución Política de 1980, texto que en lo fundamental sigue vigente hasta el presente. Desde el discurso oficial se sostuvo además un rechazo sistemático del pasado, defendiendo la idea de que la innovación (en el lenguaje de la época *la refundación*) era inevitable, es decir, los trascendentales cambios implementados fueron promovidos como sinónimo de «progreso». De hecho, las campañas publicitarias oficialistas de esos años hicieron masivo el slogan “*hoy vamos bien, mañana mejor*” (TVN, 1981). Entonces, el país era empujado forzosamente al futuro, intentando sepultar rápidamente el pasado que para los militares y sus adherentes significaba caos y crisis moral. Aun cuando se han hecho esfuerzos por conformar un pasado oficial en Chile, por las razones arriba esbozadas ese pasado está aún abierto y forma parte de las disputas y conflictos que tienen lugar en el presente. Por lo mismo, la innovación y el cambio, la continuidad y la permanencia son conceptualizaciones que se leen desde visiones o perspectivas muchas veces contrapuestas.

Estas consideraciones básicas son relevantes para comprender el trasfondo de cultura histórica sobre el que se basa la indagación propuesta en este trabajo. En las siguientes páginas presentamos los resultados de una investigación más amplia sobre diversos aspectos del pensamiento histórico y político de los jóvenes chilenos. Puntualmente abordamos aquí dos de las cuestiones claves que se consultaron a los estudiantes de educación media: ¿Cuáles fueron los factores que influyeron en el cambio de la vida de las personas hace 4 décadas atrás (1980)? y ¿Cuáles serán los factores que influirán en el cambio de la vida de las personas en las próximas 4 décadas (2060)? Como se comprenderá, la alusión a 1980 en el caso chileno no es banal y la condición particular del país en esa fecha y su proyección hacia el presente pueden tener injerencia en la manera de reflexionar sobre el cambio y la continuidad histórica.

En el contexto mundial, también a finales de la década de 1970 el sociólogo Alvin Toffler bosquejaba lo que llamó la tercera ola del cambio (TOFFLER, 1996). Esta nueva oleada de profundas transformaciones venía a reemplazar la segunda ola caracterizada por la revolución industrial y las tecnologías y formas de vida asociadas a ese movimiento histórico. La característica principal del cambio que se avizoraba desde inicios de los años ‘70 era la celeridad con la que se produciría esta oleada de cambios, mucho más veloz que el ciclo anterior y de un alcance seguramente mundial. Como en otros períodos, la imposición de su lógica de cambio significaría fricciones, tensiones y ajustes en lo político, social, cultural y económico. Si se siguen los análisis de Toffler y de otros pensadores similares, los efectos o procesos de asentamiento de esa tercera ola de cambios pueden seguirse hasta el presente. Dicho lo anterior, es bastante

relevante considerar este arco de tiempo (1980-2060) muy probablemente como un único ciclo donde predomina la continuidad de ciertos factores y se suman otros nuevos a la dinámica del cambio.

Lo cierto es que nunca ha sido fácil reconocer rupturas en el pasado socialmente formalizado (Hobsbawm, 1997); en un primer momento porque el peso del pasado era demasiado envolvente para rebelarse contra sus valiosas “enseñanzas”, en otros momentos por el propio vértigo que imponía el futuro que no permitía análisis más rigurosos de lo experimentado colectivamente. Según Hobsbawm, los cambios históricos han sugerido interpretaciones diversas. Las transformaciones tecnológicas suelen reconocerse como ámbitos de mayor flexibilidad y apertura al cambio, mientras que la organización social y la ideología o el sistema de valores corresponderían al tipo de actividades inflexibles. Pero, en general, la idea de progreso ininterrumpido tan difundida en el mundo escolar es incompatible con el supuesto de un pasado inalterable.

En lo que sigue se abordarán diversos aspectos del cambio histórico y sus consecuencias para la enseñanza de la historia. En primer lugar, se revisará brevemente como son abordadas estas cuestiones en el currículum oficial obligatorio en Chile, dando especial atención a la idea de progreso que se propone en los documentos oficiales y prescritos. Luego se introduce en los aspectos metodológicos del trabajo, indicando el método de análisis que se siguió. Finalmente se presentan los resultados del estudio en que se exponen los factores que resultaron más relevantes e influyentes para los estudiantes en relación al cambio de la vida de las personas en el pasado y en el futuro. El texto se cierra con unas conclusiones preliminares y se adelanta una discusión teórica que pretende desarrollarse en trabajos posteriores.

2. Currículum oficial de historia en la educación secundaria

Las Bases Curriculares vigentes para la educación secundaria en Chile consideran que el reconocimiento de las relaciones dinámicas de continuidad y de cambio temporal constituyen un componente relevante del pensamiento histórico. Estas habilidades se orientan a “*comparar procesos históricos, identificando relaciones de causalidad, continuidades y cambios*”. En ese marco, el currículum obligatorio declara la relevancia del análisis (de elementos y relaciones) de cambio y continuidad entre períodos y en los procesos que marcan a las sociedades (Lee, 2004).

Este interés no es reciente, sino que sigue una preocupación de los últimos 20 años por complejizar la enseñanza de la historia llevándola más allá de los conocimientos sustantivos. Así, *identificar* elementos de continuidad y cambio, junto con advertir sobre los diversos tiempos históricos es un tópico emergente desde la primera Reforma Educativa del período de la postdictadura. Desde entonces, diversos procesos históricos serían abordados con este énfasis. Explícitamente: los grandes períodos de la historia de Occidente debían ser comprendidos identificando la continuidad y el cambio; la misma exigencia para entender la complejidad social y cultural actual de América Latina; o la independencia y la organización de la república en Chile (MINEDUC, 1998; 2005). Posteriormente se exploró, aunque por corto tiempo, en torno a una posible secuenciación del aprendizaje en esta materia. El instrumento desarrollado se conoció como Mapa de Progreso y puntualmente orientó hacia la comprensión del tiempo histórico y una progresión en el reconocimiento de los grandes procesos históricos —desde primer año de la Educación Básica al último de Educación Media—, distinguiendo sus principales características (MINEDUC, 2007; ALMEYDA; BRAVO; VALLEDOR, 2013)

Desde 2009 el currículum chileno es aún más explícito en buscar comprensiones sobre los procesos de cambio, sucesión temporal y ritmos diferenciados en el devenir histórico, acentúa además que en el siglo XX el cambio histórico se *acelera*. El paso de un período a otro estaría

marcado por “cambios profundos” que afectan múltiples dimensiones históricas y, al mismo, tiempo se enfatizan los rasgos que le dan ‘unidad’ a determinados periodos. Estos criterios de continuidad y cambio debían aplicarse, por ejemplo, para explicar los orígenes de la Edad Media y también los factores que explican la crisis demográfica de fines de ese mismo período (cambio climático, pestes y hambruna) y reconocimiento de su impacto en el cambio social (MINEDUC, 2009).

Actualmente los programas oficiales materializan estos aspectos a través de organizadores temáticos que se explicitan y detallan en el documento Bases Curriculares para la Formación General en el nivel de Educación Media (MINEDUC, 2015). Dicha preocupación se puede identificar -por ejemplo -en torno al análisis de las *transformaciones* que se producen en Europa a partir del siglo XII (renacimiento de la vida urbana, cambios demográficos, innovaciones tecnológicas, desarrollo del comercio y el surgimiento de las universidades). Situación similar se produce cuando las ideas de *transformación*, *nacimiento* o *ruptura* son utilizadas para poner de relieve el carácter móvil, dinámico o disruptivo de determinados procesos históricos. Así es como se propone comparar la sociedad medieval y moderna, considerando los cambios que implicó la *ruptura* de la unidad religiosa de Europa, el *surgimiento* del Estado centralizado, *el impacto* de la imprenta en la difusión del conocimiento y de las ideas, la revolución científica y el *nacimiento* de la ciencia moderna, entre otros. Desde el currículo también se promueve la comparación de conceptos asociados al mundo clásico o medieval con su ‘paralelo’ en la sociedad contemporánea (ciudadanía, democracia, derecho, república, municipio, gremio, por ejemplo). De la misma forma se pretende *reconocer elementos de continuidad y de cambio entre determinados principios, mecanismos e instituciones de la antigüedad clásica con la actualidad.*

3. La narrativa escolar del progreso

La idea de progreso ocupa un lugar relevante en la narrativa escolar oficial. Esto se vuelve más notorio al analizar los principales cambios políticos, económicos, sociales y culturales del siglo XIX en el marco del surgimiento del Estado nación y la sociedad burguesa. Es descrito como un progreso “indefinido” y “contradictorio” que emerge junto a la industrialización actuando como “motor de cambio” que impulsa el desarrollo científico y tecnológico y que llegado el siglo XX sufrirá una *crisis* en el contexto del desencadenamiento de las guerras mundiales. La narrativa escolar busca aquí recalcar el impacto de la Primera Guerra Mundial en la sociedad civil, el cambio en la forma y la percepción de la guerra y la entrada masiva de la mujer al mundo laboral y al espacio público, evaluando las consecuencias de la guerra en el orden geopolítico mundial. Más adelante se busca que las y los estudiantes analicen la Guerra Fría y los procesos que marcan el cambio de un mundo bipolar a uno globalizado hacia fines del siglo.

Durante este período, al igual que Europa, Latinoamérica habría estado “marcada” por esta idea de progreso, que —de acuerdo con el relato —se manifestó en aspectos como el dominio de la naturaleza, el positivismo y el optimismo histórico, entre otros. El impacto del liberalismo también sería visible en la configuración del Chile del cambio de siglo y en las transformaciones de la sociedad en las primeras décadas del siglo XX. La cuestión social y sus características, la emergencia de nuevas demandas de los sectores populares y las nuevas formas de lucha obrera, la transformación ideológica de los partidos políticos y el creciente protagonismo de los sectores medios, serían los principales factores que explicarían el desarrollo histórico durante la primera mitad del siglo XX.

En el período más reciente, el relato escolar pone acento en el modelo económico neoliberal implementado en Chile durante la dictadura militar y en la Constitución de 1980, considerando aspectos como la transformación del rol del Estado y la supremacía del libre mercado como

asignador de recursos, la apertura comercial y la disponibilidad de bienes, la política de privatizaciones e incentivo a la empresa privada y el cambio en las relaciones y derechos laborales, evaluando sus consecuencias sociales en el corto y largo plazo, cambios y continuidades con el presente.

4. Métodos

Los datos que se analizan a continuación fueron recogidos en el marco del *Proyecto Residente: Observatorio de las relaciones entre jóvenes, historia y política en América Latina*. Se trata de una investigación cuyo interés principal es aportar información sobre la forma en que los jóvenes de distintos países latinoamericanos piensan y representan la relación pasado-presente, y cómo proyectan el futuro, también permite aproximarse a las modalidades que adquiere la circulación social del conocimiento histórico, tanto en el ámbito formal-escolar como en el no formal.

El instrumento que se utilizó en la investigación fue un cuestionario de 36 ítems aplicado a jóvenes de educación secundaria con la mayor parte de las preguntas con respuesta cerrada basada en escala Likert. Las proposiciones contenidas en cada ítem corresponden a narraciones con diferentes significados, cada una con cinco niveles de acuerdo: estoy totalmente en desacuerdo, estoy en desacuerdo, estoy de acuerdo en partes, estoy de acuerdo y totalmente de acuerdo. Para cada una de estas opciones, respectivamente, se asignaron los siguientes valores numéricos: -2, -1, 0, 1, 2. Estos valores se organizaron luego en el programa informático SPSS, que permite realizar procedimientos estadísticos. En este *paper* solo se presentan resultados para las preguntas 16 y 17 del cuestionario que fueron planteadas como sigue:

Pregunta 16: ¿Qué influencia piensas que tuvieron los siguientes factores en el cambio de la vida de las personas desde 1980 hacia hoy?

Pregunta 17: ¿Qué influencia piensas que tendrán los siguientes factores en el cambio de la vida de las personas de hoy hasta el año 2060?

La muestra elaborada es no probabilística, es decir, no es estadísticamente representativa, pero ha sido construida de acuerdo con un diseño que permite conclusiones significativas por el tamaño de la muestra (431 estudiantes en Chile). Los datos referidos a Chile fueron recogidos en 3 ciudades: Valparaíso (204 estudiantes), Chillán (124 estudiantes) y Valdivia (103 estudiantes), en todos los casos en entornos urbanos y en educación diurna. Este conjunto consideró 1 Escuela Pública de excelencia, 1 Escuela Pública de la periferia, 1 Escuela Pública del radio céntrico, 1 Escuela Privada laica empresarial, 1 Escuela Privada confesional. Los jóvenes chilenos que respondieron el cuestionario fueron estudiantes de 2° año de Educación Media, es decir, jóvenes de 10° grado de escolaridad que promedian los 15 o 16 años. El trabajo de campo se realizó en el segundo semestre de 2018, los cuestionarios fueron aplicados a través de la aplicación Google Forms y también de manera manual, este proceso estuvo a cargo de encuestadores debidamente capacitados.

Seguidamente se realizó un análisis estadístico descriptivo que mostró tendencias centrales. A partir de estas tendencias se organizaron los 16 factores de cambio propuestos en cada una de las preguntas y se consolidaron resultados en torno a 8 factores centrales, luego se identificaron algunas percepciones diferenciadas por ciudad las que se representan a través de gráficos.

5. Resultados

Al enfrentarse a la pregunta sobre la influencia que tuvieron diversos factores en el cambio de la vida de las personas desde 1980 hasta la actualidad, los estudiantes chilenos pusieron en

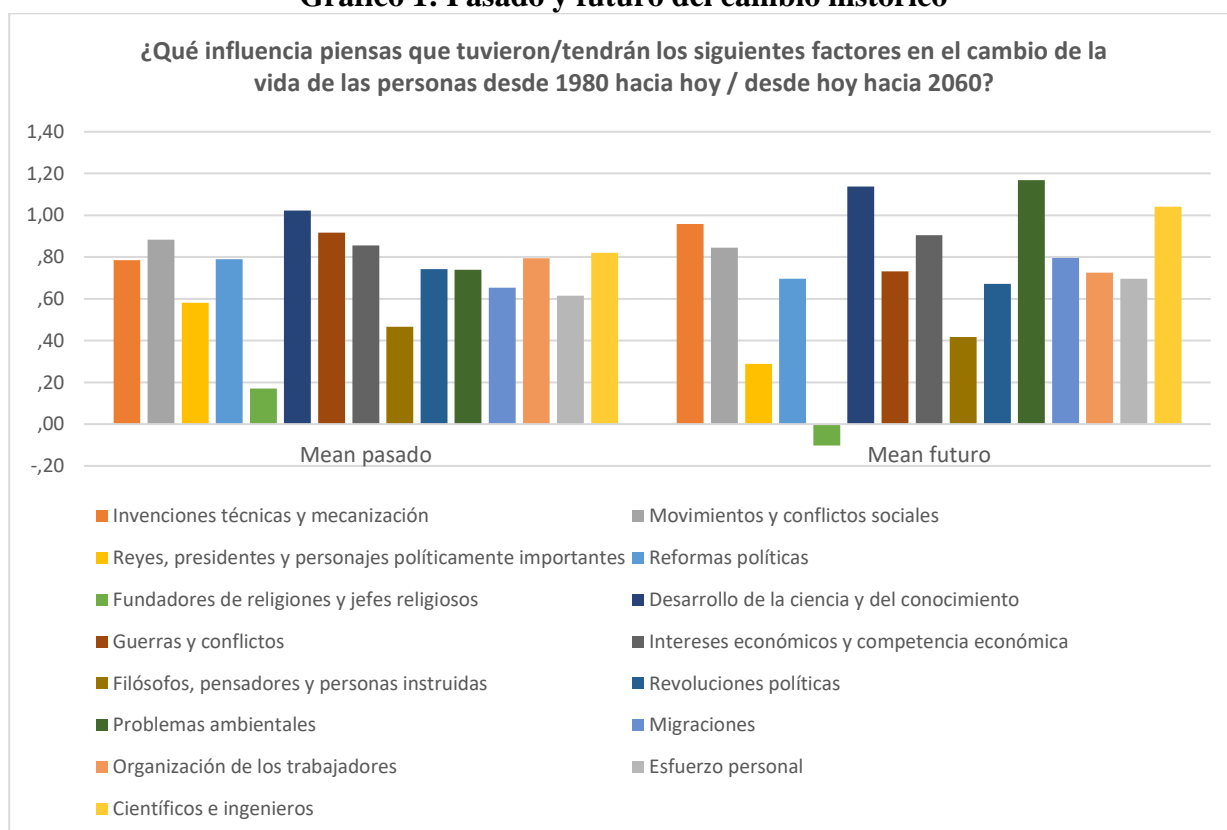
primer lugar el “desarrollo de la ciencia y del conocimiento” ($\bar{x}=1,02$). Es decir, se mostraron de acuerdo en la influencia de este factor. Lo mismo señalaron para “guerras y conflictos” ($\bar{x}=0,92$), “movimientos y conflictos sociales” ($\bar{x}=0,88$), “intereses económicos y competencia económica” ($\bar{x}=0,85$), valoraron positivamente también el rol de “científicos e ingenieros” ($\bar{x}=0,82$). A simple vista, un relato poderoso como es el de la ciencia y el conocimiento modernos constituye un eje base sobre el que se sostiene la mirada hacia el pasado reciente. Muy probablemente la vida de las personas en distintos rincones del mundo era modificada en 1980 por las aportaciones de la ciencia y las fronteras de lo conocido se expandían cada vez con mayor velocidad. Es este, también, un tópico relevante en la enseñanza de la historia escolar y el curriculum obligatorio. Sin embargo, este desarrollo es visibilizado en el marco de importantes tensiones y conflictos. El impacto de las guerras, conflictos sociales y disputas económicas se reconoce característico de este período. Aun cuando la pregunta que se formula a los estudiantes no es explícita en relación con el cambio de la vida de *los chilenos*, se podría sostener que la trilogía que sugieren las opciones de los estudiantes, compuesta por guerras, conflictos sociales y disputas económicas, es suficientemente representativa del Chile de los '80. Basta considerar que el país vivía en ese período bajo una dictadura cívico-militar donde el lenguaje bélico referido a una supuesta guerra interna era de habitual uso en la cúpula gobernante, además, los efectos de una política económica de *shock* comenzaban a materializarse en la vida cotidiana y, por último, las consecuencias adversas de esa política económica se tradujeron en una altísima conflictividad social de la mano de la rearticulación de los movimientos sociales contrarios al régimen. La visión de los estudiantes muestra un Chile convulso, que se desarrolla a la vez que se comprime por luchas diversas. Las grandes fuerzas de cambio que influyen sobre la vida de las personas corresponden –según indican las opciones de los estudiantes chilenos– a disputas de poder (guerras, conflictos, competencia) y mayormente se sitúan en la esfera social y económica. Los operadores concretos que dan forma al cambio y lo traducen al lenguaje de lo posible son los científicos e ingenieros. Estas funciones específicas parecen representar la concreción del desarrollo de la ciencia y el conocimiento y, en este caso, son vistas como las agencias humanas más relacionadas con el futuro y el progreso. Son, de cierto modo, la personificación de la nueva utopía futurista que germina en los años '80, en contraposición con el realismo brutal de la autodestrucción ya fuera por la vía de la amenaza nuclear, de la crisis económica mundial, o el enfrentamiento armado o guerra civil.

Por debajo de los ámbitos arriba descritos, aparece una segunda línea de opciones que retrata la vida de las personas en torno a 1980 como influenciada, de algún modo, por cuestiones como “reformas políticas”, “organización de los trabajadores” y “invenciones técnicas y mecanización” todas con el mismo valor de la media ($\bar{x}=0,79$). O sea, en el marco de conflictividad y desarrollo que intentamos bosquejar para el caso chileno, se debe advertir un nivel práctico o material del cambio histórico que se traduce en la modificación de la institucionalidad política (Constitución Política de 1980), en la reorganización de los trabajadores como oposición al régimen de Pinochet (protestas nacionales 1983) y, paralelamente, la supervivencia de la narrativa del “milagro chileno” que reinventó la vida cotidiana por la vía de la importación de bienes suntuarios de nuevo tipo (televisores en colores, especialmente).

Los factores cuya influencia es más relativizada serían “filósofos, pensadores y personas instruidas” ($\bar{x}=0,47$) y “fundadores de religiones o jefes religiosos” ($\bar{x}=0,17$). En el primer caso parece anteponerse la idea de que los años '80 son más bien años de *acciones* más que de reflexiones. Es decir, el peso relativo de las ideas o los liderazgos asociados a grandes marcos de ideas (o ideología si se quiere) van en severa disminución. Al mismo tiempo, estas funciones específicas son las más desprestigiadas por el discurso oficial de la dictadura, algunas de ellas proscritas. De cualquier modo, filósofos y pensadores tampoco son relevantes en el contexto del

currículum escolar y la historia reciente. Se trata más bien de un ámbito eclipsado por la tecnificación y la aceleración de la vida, al menos eso es lo que se interpreta de la permanente apología a la globalización y al fin del mundo bipolar. En el caso del rol de los “jefes religiosos” en el cambio de la vida de las personas, los estudiantes no lograron reconocer la trayectoria de defensa de los derechos humanos que caracterizó a varias colectividades religiosas entre 1973 y 1990. Por lo menos en el caso de Chile tal influencia histórica suele ser aceptada de manera bastante amplia, sin soslayar la profunda marca en la identidad de los chilenos, especialmente, de la iglesia católica. Es probable que, si se está abordando esta pregunta pensando en una idea de cambio inmediato, con efecto directo y concreto sobre la vida de las personas, ni los pensadores o filósofos, ni tampoco las religiones o sus líderes son vistos por los estudiantes como agentes que graviten en el nivel práctico de mejora o retraso de las formas de vida. Podría pensarse que son la antítesis de “científicos e ingenieros”. Pero, lo cierto es que para ambos casos (pensadores y jefes religiosos) las opciones de los estudiantes pudieran estar cruzadas con posicionamientos del presente donde las visiones sobre el valor de la esfera religiosa –por ejemplo–, están fuertemente cuestionadas. Otro elemento marcadamente “presentista” visible en el gráfico es la sobrevaloración para 1980 de la influencia de las migraciones ($\bar{x}=0,65$), un tema extraordinariamente actual pero invisibilizado hace 40 años atrás o, para el caso chileno, de efecto muy marginal en un contexto político y social de autoritarismo y violencia política.

Gráfico 1: Pasado y futuro del cambio histórico



Fuente: Fuente: Datos del Proyecto Residente, 2019. Organizados por el autor.

Si se consideran ahora las opciones de los estudiantes de Chile respecto a la influencia de diversos factores en el cambio de la vida de las personas pensando en los próximos 40 años, existen algunos resultados interesantes. El desarrollo de la ciencia y el conocimiento ($\bar{x}=1,14$),

junto a la influencia de científicos e ingenieros ($\bar{x}=1,04$) y las invenciones técnicas y la mecanización ($\bar{x}=0,96$) seguirán siendo factores determinantes según la idea de cambio de estos jóvenes. Sin embargo, lo que aparece como más determinante en el futuro son los factores ambientales ($\bar{x}=1,17$). Pareciera ser que en la perspectiva del futuro hay una continuidad de los elementos asociados al “progreso moderno” (la ciencia y el conocimiento técnico de los ingenieros, la invención), los que seguirían representando la narrativa del mejoramiento invariable de la vida humana, pero se vislumbra un cambio sustantivo en el lugar que ocuparán los “problemas ambientales” en las condiciones de la vida en las próximas décadas. Esta condición de “problemas” nos hace pensar que se trataría de dificultades o condiciones históricas que complicarían la supervivencia humana. Considerando lo anterior, en el futuro también se mantendrá de manera más o menos inalterable la lógica de conflictividad que fue identificada en torno a 1980, es decir, la disputa en el plano social y económico. Las migraciones ($\bar{x}=0,8$) son reconocidas como un tema emergente que se cruza en la vida de las personas.

Los factores cuya influencia decaerán notablemente según estas perspectivas son básicamente tres: filósofos, pensadores y personas instruidas ($\bar{x}=0,42$); reyes, presidentes y personajes políticamente importantes ($\bar{x}=0,29$); y fundadores de religiones y jefes religiosos ($\bar{x}=-0,10$). Estos factores tomados en conjunto constituyen una esfera de influencia que declina en su impacto sobre la vida de las personas, esto es, cierra un ciclo de gran relevancia histórica y abre otro, donde las elites políticas y confesionales son vistas cada vez con menores grados de repercusión en la cotidianeidad de las personas.

Con el propósito de sintetizar la información contenida en el gráfico 1, hemos agrupado los factores que se propusieron como opciones en las preguntas 16 y 17 del cuestionario aquí analizado. Ante la pregunta ¿Qué influencia piensas que tuvieron/tendrán los siguientes factores en el cambio de la vida de las personas desde de hoy hacia 1980/hasta el año 2060? las respuestas se han agrupado como narrativas o historias que explican el cambio. En este segundo análisis los factores fueron agrupados identificando ocho historias del cambio histórico:

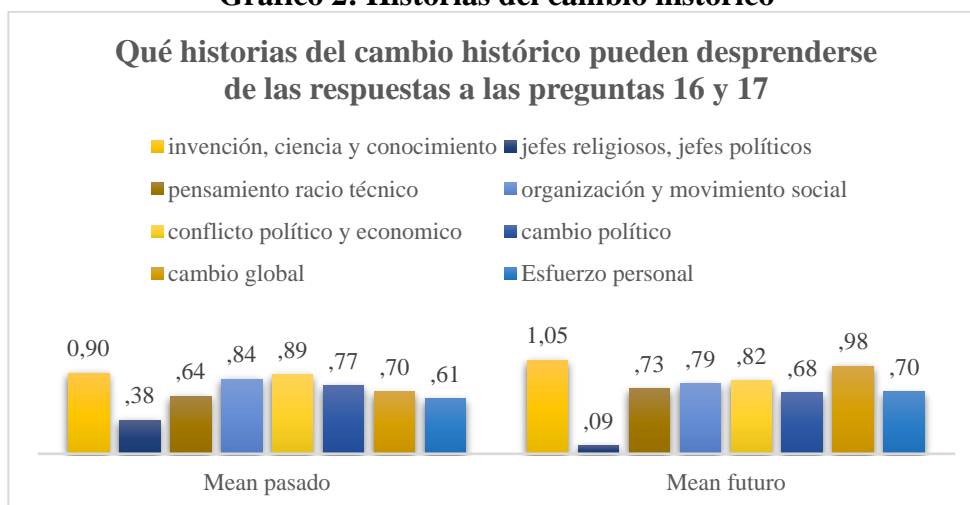
Tabla 1: Síntesis de historias del cambio histórico

Historias del...	Factores que influyen en el cambio
<i>Cambio como desarrollo de la invención, la ciencia y el conocimiento</i>	Inventos técnicos y mecanización Desarrollo de la ciencia y del conocimiento
<i>Cambio como giros en las élites gobernantes</i>	Reyes, presidentes y personajes políticamente importantes Fundadores de religiones y jefes religiosos
<i>Cambio preeminencia del pensamiento racional-técnico</i>	Filósofos, pensadores y personas instruidas Científicos e ingenieros
<i>Cambio como agencia social colectiva</i>	Organización de los trabajadores Movimientos y conflictos sociales
<i>Cambio como conflicto político y disputa económica</i>	Intereses económicos y competencia económica Guerras e conflictos
<i>Cambio como transformación política</i>	Reformas políticas Revoluciones políticas

<i>Cambio como conjunto de problemas de orden global</i>	Problemas ambientales Migraciones
<i>Cambio como agencia individual</i>	Esfuerzo personal

De modo resumido, se podría sostener que en el horizonte de futuro de estos estudiantes aparecen dos grandes bloques de preocupaciones con posibilidad cierta de incidir en la vida de las personas. En primer lugar, las historias del *cambio como desarrollo de la invención, la ciencia y el conocimiento* siguen siendo narraciones plausibles como factores que influyen en la vida humana. El efecto de estas historias es levemente superior hacia 2060 si se compara con 1980 y su diferenciación sobre otros factores es evidente. En segundo lugar, las historias que aquí llamamos como historias del *cambio asociadas a problemas globales* son la segunda tendencia hacia el futuro que se observa en el gráfico 2. Cuestiones como los problemas ambientales o las migraciones pareciera que reemplazarán a los conflictos políticos y económicos en su nivel de incidencia en la vida de las personas. El resto de los factores se mantienen más o menos en rangos equivalentes, salvo la evidente caída -ya comentada- de las historias del cambio que aquí llamamos como narraciones del *cambio como giros en las élites gobernantes*. Estas transferencias del poder, continuidades en las élites o cambios en las cúpulas gobernantes pueden ser vistas en el futuro como totalmente alejadas de la vida común y, por lo mismo, irrelevantes para la sociedad.

Gráfico 2: Historias del cambio histórico

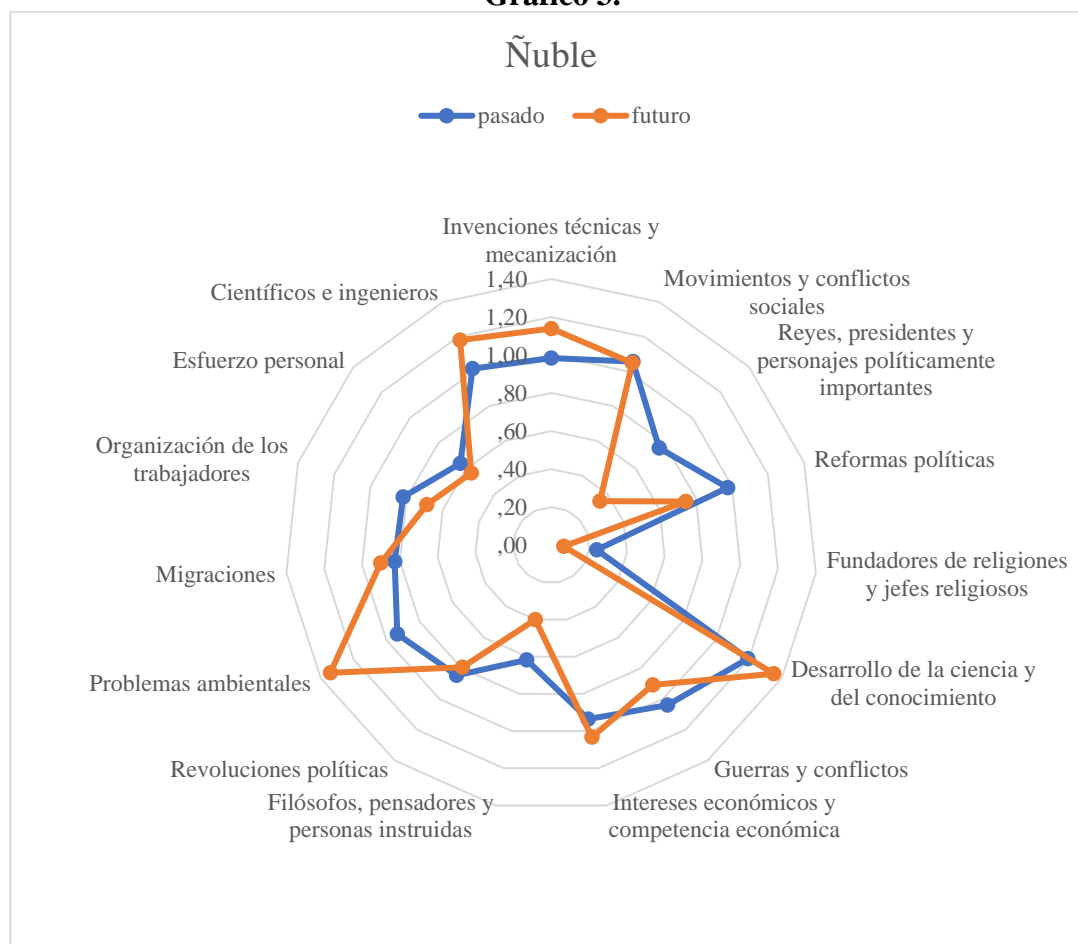


Fuente: Datos del Proyecto Residente, 2019. Organizados por el autor.

Finalmente se presentan a continuación algunos análisis derivados del comportamiento de los estudiantes chilenos diferenciados según región de origen. En el gráfico N° 3 se pueden observar las opciones valoradas por los estudiantes de la región de Ñuble que incluye su visión sobre el pasado (1980) y sobre el futuro (2060). Destacaremos las diferencias más notorias entre los diversos factores analizados según sea su proyección para los próximos 40 años. De acuerdo con lo anterior, la principal perspectiva que los estudiantes de Ñuble vislumbran sobre el futuro se relaciona a los problemas ambientales. Aquí se sitúa la principal distancia entre lo que ocurría en el pasado y lo que podría ocurrir en cuarenta años más. También se identifica que el desarrollo de la ciencia y el conocimiento, junto al rol de científicos e ingenieros, las invenciones técnicas y la mecanización serán factores que continuarán afectando las vidas de hombres y mujeres en

todo el mundo. Las áreas que más se contraen en este caso se vinculan con el rol de fundadores de religiones y jefes religiosos, reyes, presidentes y personaje políticamente importantes.

Gráfico 3.

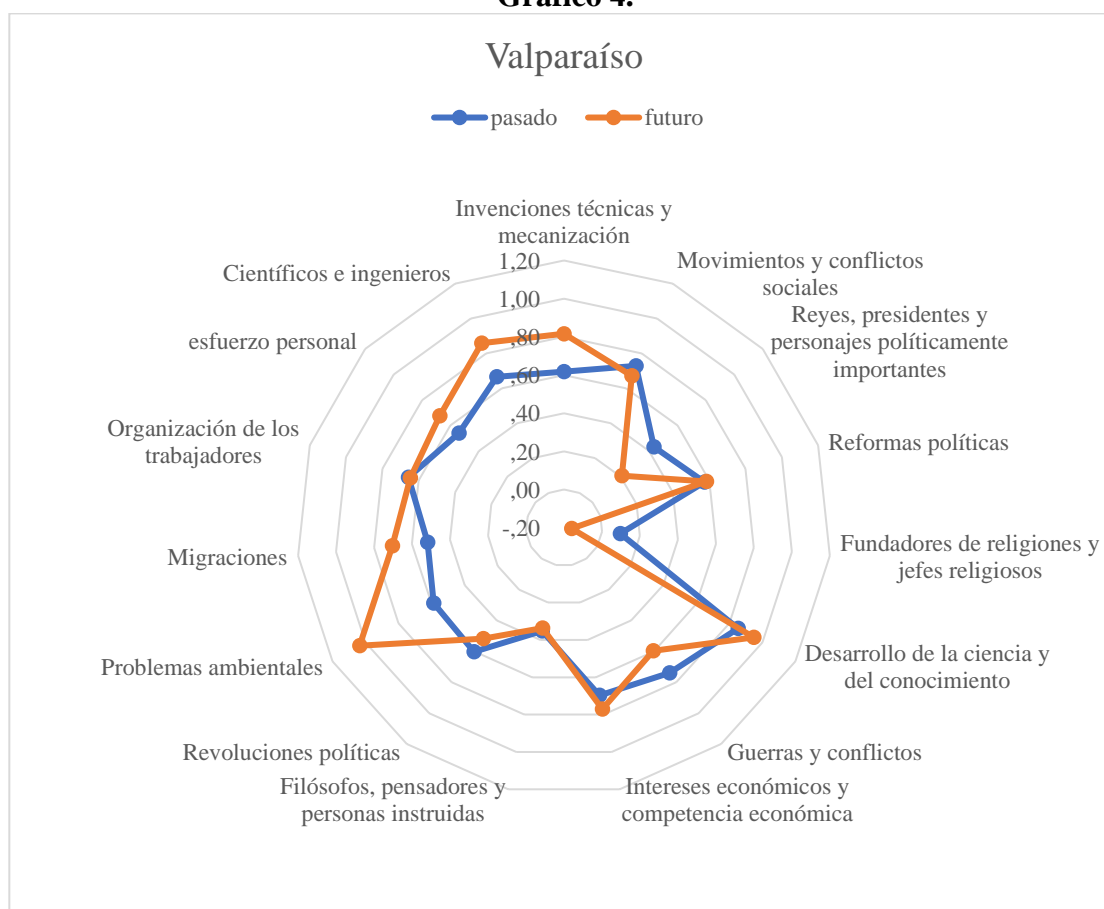


Fuente: Datos del Proyecto Residente, 2019. Organizados por el autor.

En el caso de los estudiantes de la región de Valparaíso sus principales opciones sobre el futuro también comienzan por avizorar un 2060 con problemas ambientales y una importante influencia de las migraciones en las perspectivas de cambio. Como en otros análisis, se mantiene en la región de Valparaíso la continuidad de la influencia de aspectos relacionados con las invenciones técnicas y la mecanización, además de visibilizar el rol de científicos e ingenieros. En este grupo de datos hay un peso mayor otorgado al esfuerzo personal como factor de cambio en las vidas futuras. En lo específico, el esfuerzo personal será más relevante que en el pasado, cuestión que diferencia a este grupo de estudiantes de los estudiantes de Ñuble.

Los factores que explicarían el cambio en las próximas décadas y que declinan en esta región son los fundadores de religiones y jefes de religiones ($\bar{x} = -0,16$) y reyes, presidentes y personajes políticamente importantes ($\bar{x} = 0,34$) también hay una evidente caída en el rol que se vislumbra respecto a filósofos, pensadores y personas instruidas. Este tipo de racionalidades parecen alejarse de los perfiles de liderazgo y saber/poder que serán determinantes en el futuro cercano.

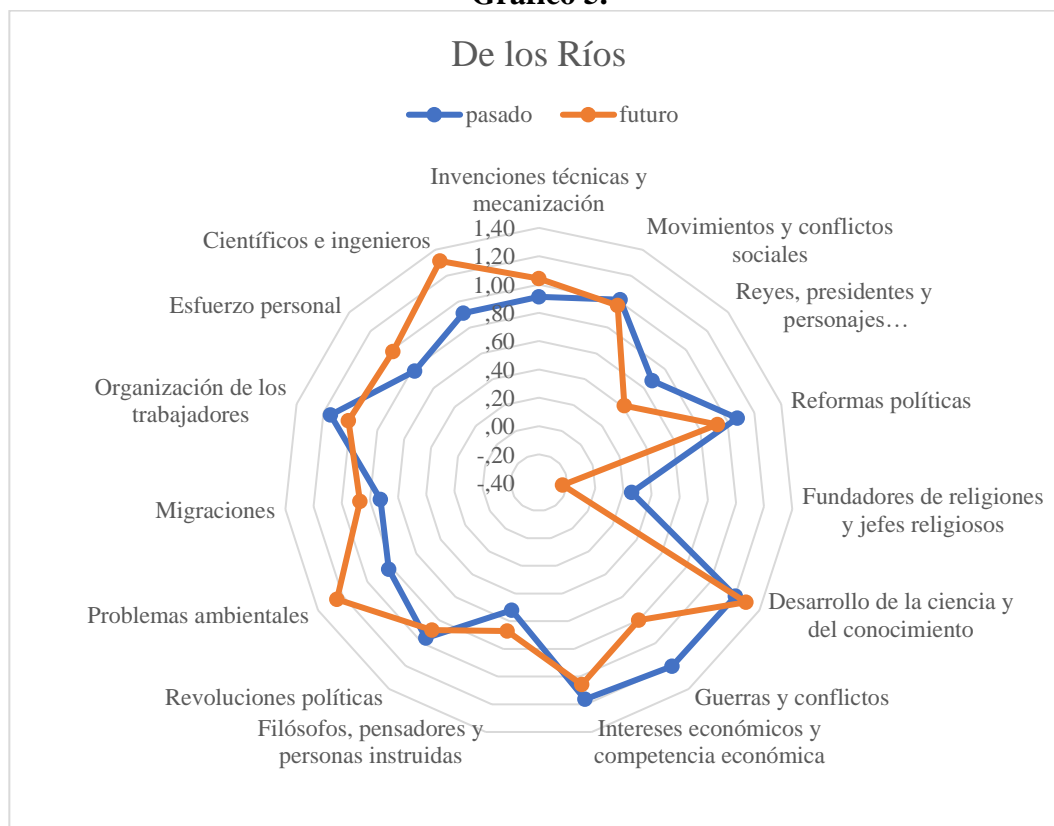
Gráfico 4.



Fuente: Datos del Proyecto Residente, 2019. Organizados por el autor.

Los estudiantes de Los Ríos (gráfico N° 5) piensan que en 2060 será relevante el rol de los científicos e ingenieros, más allá de lo que era en 1980. Lo anterior se basa en la continuidad de las historias sobre el cambio histórico basado en el desarrollo científico y las invenciones técnicas. También muestran que el esfuerzo personal tendrá mayor incidencia en el cambio de la vida de las personas en el futuro. Luego, aquellos problemas que hemos caracterizado como propios del cambio global (ambientales y migraciones) son identificados como factores que tendrán mayor incidencia en el futuro de la que tuvieron en el pasado, especialmente los problemas ambientales. Este grupo de estudiantes es el único que piensa que en el futuro los filósofos, pensadores y personas instruidas tendrán una influencia mayor que en el pasado, aun cuando no es uno de los factores más valorados, si se consideran las 3 regiones es en Los Ríos donde hay una valoración levemente ascendente en torno a este grupo de personas.

Al contrario de lo que ocurre con el grupo de pensadores y filósofos, los grupos de interés con menores valoraciones son los fundadores de religiones y jefes religiosos quienes tienen en Los Ríos la más baja relación de influencia futura ($\bar{x} = -0,16$) de las tres regiones.

Gráfico 5.

Fuente: Datos del Proyecto Residente, 2019. Organizados por el autor.

6. Discusión y conclusiones

Diversos estudios han remarcado que los factores que influyen en el cambio histórico han sido poco estudiados y en general los estudiantes parecen tener poca experiencia dentro o fuera de la escuela tratando de explicar las fuerzas que conducen al cambio. (BARTON, 2001). Considerando ese marco, los estudios previos muestran que los estudiantes tienden a concentrar su interés en los cambios en la cultura material. Las historias del cambio que predominan en los estudiantes chilenos parecen reafirmar tales tendencias. En el caso chileno sobresalen ideas del cambio asociadas al desarrollo científico, la invención técnica y la capacidad de intervención que poseen científicos e ingenieros. Esto se asocia con las posibilidades que promociona la narrativa del progreso asociadas al patrón moderno, todas ellas con mucha presencia en el curriculum escolar obligatorio.

Los hallazgos obtenidos en los importantes trabajos de Barton con estudiantes de educación primaria de Norteamérica e Irlanda del Norte muestran que las ideas que utilizan los estudiantes para explicar por qué la vida es diferente ahora que en el pasado se basan en gran medida en factores como "nuevos inventos" o "la aparición de nuevas ideas". En ese tipo de estudios el cambio a lo largo del tiempo se entiende como un proceso racional y beneficioso en el que los individuos desarrollaron inventos que mejoraron casi todos los aspectos de la vida. Los resultados que pudimos analizar en este trabajo con estudiantes de educación secundaria en Chile reconocen un pasado donde el desarrollo de la ciencia y el pensamiento son claves para entender el cambio. La principal diferencia es que los estudiantes de Chile reconocen ese desarrollo científico como un factor que se produce en un escenario de importantes conflictos sociales, guerras y disputas económicas. Es decir, en la educación secundaria la idea de cambio histórico se complejizaría

más allá del discurso del progreso científico incorporando otras variables que acompañan o se cruzan en la dinámica de un desarrollo -aparentemente- lineal de la vida en sociedad.

Al explicar el auge de la nueva tecnología, los estudiantes estadounidenses estudiados por Barton se centraron en las motivaciones de los inventores individuales más que en procesos conectados a las fuerzas institucionales de la sociedad. Otros estudiantes en Irlanda del Norte identificaron con frecuencia el papel de las fuerzas sociales y económicas, y no equipararon uniformemente el cambio con el progreso. Diferencias similares se hicieron evidentes cuando los estudiantes explicaron por qué las relaciones sociales han cambiado con el tiempo. Los estudiantes estadounidenses destacaron especialmente el papel de los personajes famosos en la consecución del cambio. Sus explicaciones se centraron en las intenciones y logros individuales e ignoraron factores sociales como los movimientos sociales y políticos, la economía o el gobierno. Los estudiantes de Irlanda del Norte, en cambio, reconocieron que el cambio de actitudes condujo a acciones que produjeron nuevas leyes y reglamentos enfatizando el lugar de la acción colectiva y el cambio institucional. En el caso de los estudiantes chilenos se aprecia que las perspectivas sobre el pasado tienen muy en consideración la participación de la acción colectiva representada por la organización de los trabajadores y por los movimientos sociales. Esto ocurre en paralelo con los efectos del desarrollo científico y de la invención técnica. Lo relevante en este caso es que la mirada hacia el futuro indica un declive de la incidencia de la acción colectiva de trabajadores y movimientos sociales.

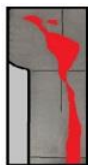
En general, los estudiantes estudiados por Barton evidenciaron su creencia de que el desarrollo histórico ocurrió en una secuencia simple y progresiva. Muchas de estas narraciones se basan en relatos que asumen historias de libertad y progreso que moldean la identidad nacional, en muchos lugares estas narraciones tienen poca relevancia (BARTON; LEVSTIK, 2004). Nuestros casos estudiados indican, al menos, una tensión entre esas historias de progreso presentes en el mundo escolar chileno y las historias de conflicto y disputa. Cuestiones como estas funcionan como historias en segundo plano, que no logran eclipsar el protagonismo del desarrollo de la ciencia, pero que ponen en entredicho la idea del desarrollo histórico como proceso exento de reveses, ciclos y momentos de retroceso. En Chile, una sociedad en pleno conflicto hacia el año 1980, hay suficientes razones para tener una visión del cambio en el pasado considerando las difíciles experiencias cotidianas vividas por parte muy significativa de la población, muy lejos de una vía expedita al progreso.

Las ideas de cambio y continuidad que se han analizado en este trabajo -su modalidad estable o variable a lo largo del tiempo, considerando los próximos cuarenta años- son aspectos de gran relevancia en el desarrollo del pensamiento histórico. Sin embargo, no es común que los profesores de historia involucren a sus estudiantes en la problematización de la idea de cambio/continuidad. En parte, hay cierta ambivalencia en cuanto a lo que se entiende por "cambio" como foco de análisis. Algo de esto se apreció en la revisión de los documentos curriculares del Ministerio de Educación de Chile que insisten en la remarcar "los cambios", como sucesivas y naturales secuencias asociadas al estudio de la historia, por sobre el cambio histórico (y la continuidad) como herramienta conceptual propia del análisis histórico. El análisis conceptual y la adquisición de conocimientos sustantivos están, por supuesto, relacionados, pero se hace preciso identificar de mejor manera cuáles son las narraciones dominantes sobre el cambio histórico de manera de evaluar su consistencia y elaborar posibilidades para su superación o discusión con base en evidencia (COUNSELL, 2011; LEE, 2004)

Referencias bibliográficas

ALMEYDA, L.; BRAVO, L.; VALLEDOR, L. Aprendizaje y enseñanza del tiempo histórico.

- In: MUÑOZ, I.; OSANDÓN, L. (Eds.). *La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*. Santiago: Dibam / Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2013. p. 255–250.
- BARTON, K. C. A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, v. 38, n. 4, p. 881–913, 2001.
- BARTON, K. C., AND L.S. LEVSTIK. *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.
- COUNSELL, C. What do we want students to do with historical change and continuity? In: DAVIES, I. (Ed.). *Debates in History Teaching*. New York: Routledge, 2011.
- LEE, P. 'Walking Backwards into Tomorrow': Historical Consciousness and Understanding History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4 (1). 2004.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Actualización 2009. Santiago, Chile, 2009
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago, Chile, 2005
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Mapas de Progreso del Aprendizaje. Sector Historia y Ciencias Sociales*. Mapa de Progreso Sociedad en Perspectiva Histórica. Unidad de Currículum. Santiago, Chile, 2007
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Decreto 220. Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para Enseñanza Media y fija normas generales para su aplicación*. Santiago, Chile, 1998
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación, 2015.
- TELEVISIÓN NACIONAL DE CHILE TANDA Comercial (diciembre, 1980)
<https://youtu.be/ht7DFwiVVBA?t=239>
- TOFFLER, A. *La Tercera Ola*. Barcelona: Plaza & Janes, 1996.



EL COTIDIANO ÁULICO DE HISTORIA DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES DE CIUDAD Y PROVINCIA DE BUENOS AIRES: UN ENSAYO DE INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL PROYECTO RESIDENTE.

González, María Paula

*Universidad Nacional de General Sarmiento y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.*⁴⁴

“En la enseñanza, como en la mayoría de los restantes actos humanos, no es tanto lo que se “ve” como lo que se “lee”. Es decir, aunque nos parezca que lo que presenciamos en las aulas es tan claro como el agua [...] nuestra impresión se debe al funcionamiento, en gran medida inconsciente, de un vasto aparato de comprensión que rara vez nos molestamos en traer a la superficie de la conciencia para someterlo a un detenido examen (Jackson, 2002: 115) Con estas palabras, Philip Jackson nos advertía que las observaciones de situaciones de enseñanza no son pruebas visuales objetivas e irrefutables sino que estaban mediadas por una mirada, una lectura que debe ponerse sobre la mesa. Frente a datos estadísticos del Proyecto Residente siento la misma interpelación: traer a superficie ese aparato de interpretación en torno al panorama del cotidiano áulico que podemos reconstruir -en parte- con las miradas de los estudiantes.⁴⁵

En primer lugar presentaré los datos que nos aporta las encuestas relevadas entre estudiantes de diversas localidades de Argentina⁴⁶ en torno específicamente a tres preguntas que refieren a: 1) qué ocurre normalmente en las clases de historia, 2) en qué se concentran las clases de historia, 3) cómo se utiliza el libro de texto escolar en las clases y estudios de historia.⁴⁷ Es decir se trata de preguntas que apuntan a tres cuestiones claves: prácticas, objetivos y materiales. Dado que los cuestionarios están basados en la escala Likert (nunca, casi nunca, a veces, frecuentemente, siempre), utilizaré gráficos que muestran las respuestas transformadas en una escala que va de -2 a 2. Asimismo, daré cuenta de los datos más contrastantes a través de la media es decir, los que aglutinan más opciones negativas (nunca y casi nunca) o más positivas (frecuentemente y siempre). Además, en algunos datos, compararé las tendencias obtenidas en los proyectos que antecedieron a Residente⁴⁸ así como triangularé con los datos obtenidos por investigaciones cualitativas realizadas en nuestro país.

En segundo lugar, daré cuenta de un ensayo de interpretación, es decir, compartiré algunas ideas que me permiten leer y mirar los datos y las conclusiones que arriba en

⁴⁴ mpgonzal@campus.ungs.edu.ar

⁴⁵ El nombre completo es “Proyecto Residente: Observatorio de las relaciones entre jóvenes, historia y política en América latina” y ha involucrado a jóvenes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú, Uruguay.

⁴⁶ Las encuestas a jóvenes se realizaron en las siguientes localidades: Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Luján, Ezpeleta, Quilmes, Rodríguez, José C. Paz, San Miguel (Provincia de Buenos Aires) de manera que presenta un panorama más Bonaerense que Argentino.

⁴⁷ Se trata de las preguntas número 6, 7 y 8 del cuestionario utilizado en Argentina.

⁴⁸ El proyecto Residente es la tercera edición de un proyecto de largo aliento que fue influenciado directamente por la encuesta europea “*Youth and History*” (ANGVIK; BORRIES, 1995) realizada en la década del '90. El primer proyecto se tituló “Los jóvenes ante la historia”, con una muestra de Brasil, Argentina y Uruguay en 2008 y que funcionó como proyecto piloto. Seguidamente se trabajó en el proyecto “Jóvenes e Historia en el Mercosur”, que involucró a Brasil, Argentina, Uruguay, Paraguay y Chile entre 2010 y 2018 (DE AMÉZOLA; CERRI, 2018).

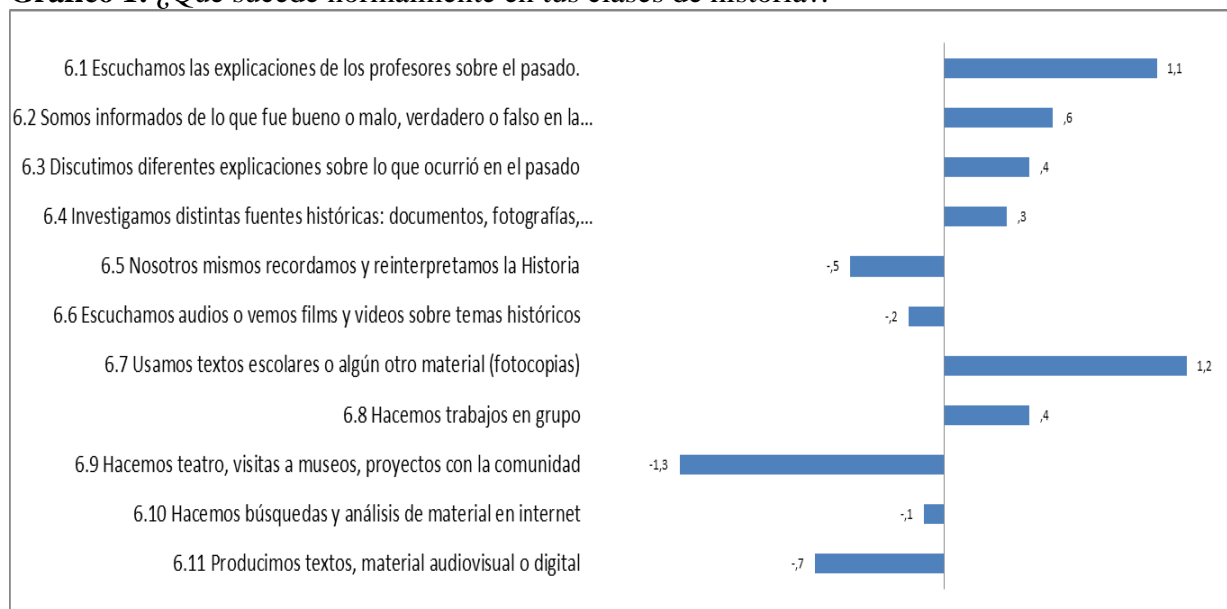
consecuencia. Al respecto diré que aunque los datos puedan dar muestra de una enseñanza tradicional, fáctica y libresca, ese modo de ver puede ser discutido con otro marco teórico que permite pensar el código disciplinar y su rutinas que cambian en su permanencia.

Finalmente, indicaré algunas pasos a seguir para continuar trabajando en el proyecto Residente.

1. Prácticas

Si observamos los datos más contrastantes, esto es, los que aglutinan más opciones positivas (frecuentemente y siempre) o más negativas (nunca y casi nunca) podemos establecer un primer panorama de lo que ocurre en las clases de historia desde la perspectiva de los estudiantes argentinos encuestados.

Gráfico 1: ¿Qué sucede normalmente en tus clases de historia?.

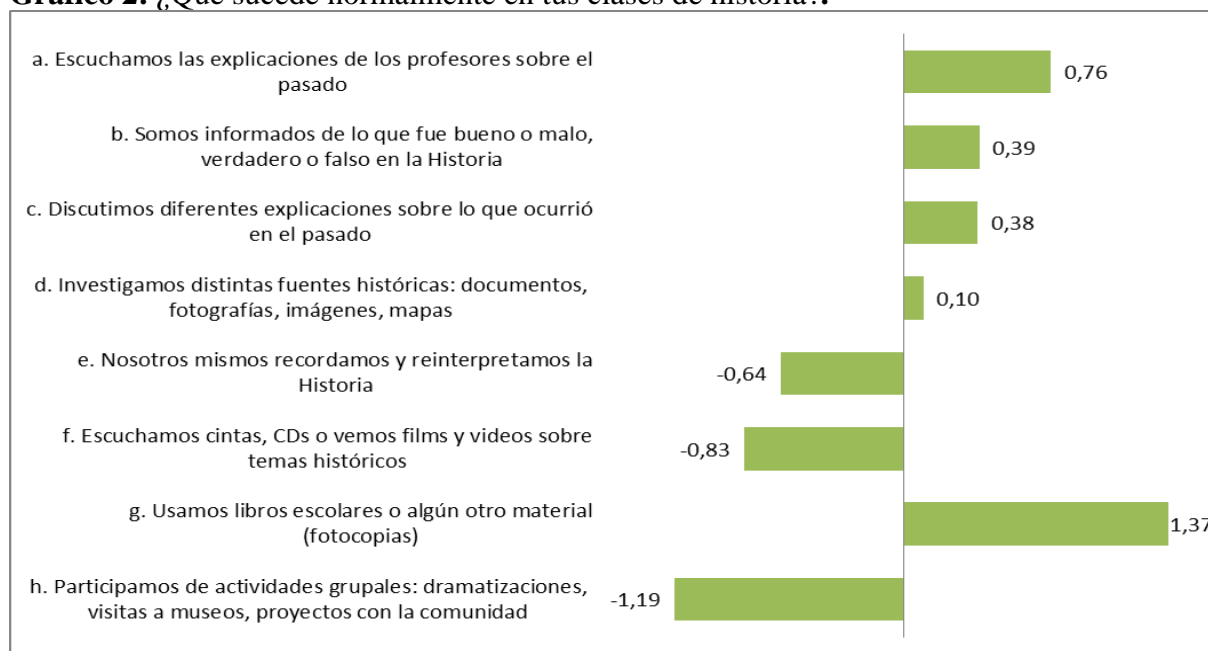


Fuente: Datos del Proyecto Residente, 2019. Organizados por la autora.

De modo mayoritario, los jóvenes coinciden en señalar que en las clases de historia se utilizan libros escolares o algún otro material (fotocopias) y los profesores explican. Estos son las dos opciones que suman mayor cantidad de elecciones entre el siempre y casi siempre. Del mismo modo, los estudiantes concuerdan en indicar que en las clases de historia no se proponen visitas a museos, hacer teatro o realizar proyectos con la comunidad. Asimismo, opinan que la producción de textos y materiales audiovisuales o digitales no se realiza demasiadas veces.

Estas tendencias que muestran los datos del proyecto Residente son coincidentes con los que había arrojado la encuesta realizada en 2012 en el marco del proyecto “Jóvenes e Historia en el Mercosur” (su antecesor) aun cuando haya habido algunas ligeras modificaciones en las opciones del formulario.⁴⁹ En efecto, el gráfico 2 muestra –también a través de los valores de media- que también en aquel momento los estudiantes indicaron que normalmente usaban libros de textos escolares u otros materiales y escuchaban las explicaciones de los profesores.

⁴⁹ En el proyecto anterior, la opción de trabajo grupal estaba unida a la de dramatizaciones, visitas a museos, etc. En el proyecto Residente la opción de trabajo grupal está separada.

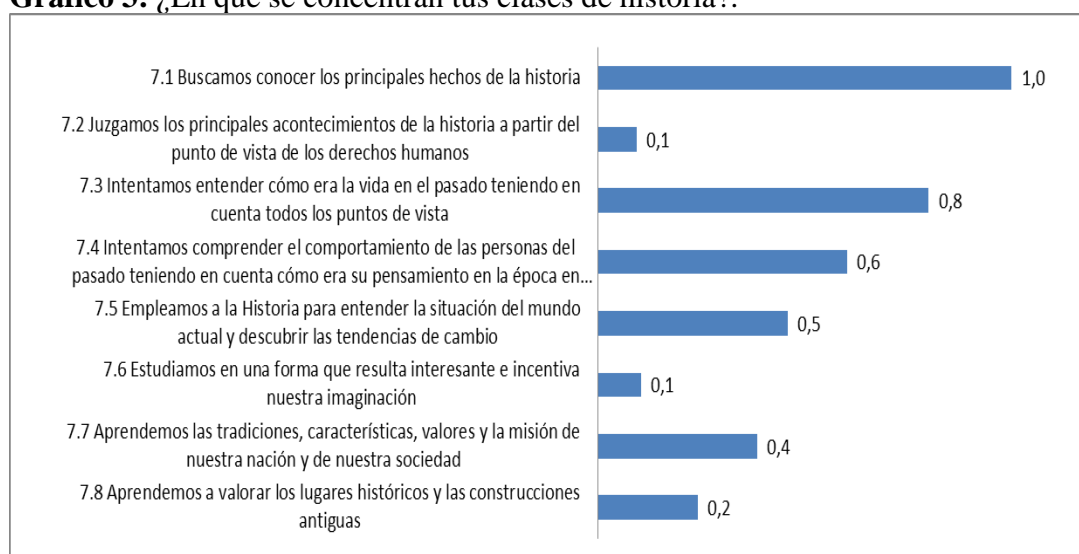
Gráfico 2: ¿Qué sucede normalmente en tus clases de historia?.

Fuente: Datos del Proyecto Residente, 2019. Organizados por la autora.

Los datos que arrojan las respuestas de los jóvenes a esta pregunta son coincidentes con otros estudios cualitativos. Por ejemplo, acerca de los haceres y materiales recurrentes en las clases de historia donde encontramos que las exposiciones de los profesores y el uso de libros escolares (en diferentes formas y circulaciones) (GONZALEZ, 2018).

2. Objetivos

Del mismo modo que con la pregunta anterior, observamos ahora los datos más contrastantes para la pregunta en torno a en qué se concentran las clases de historia desde la perspectiva de los estudiantes argentinos encuestados.

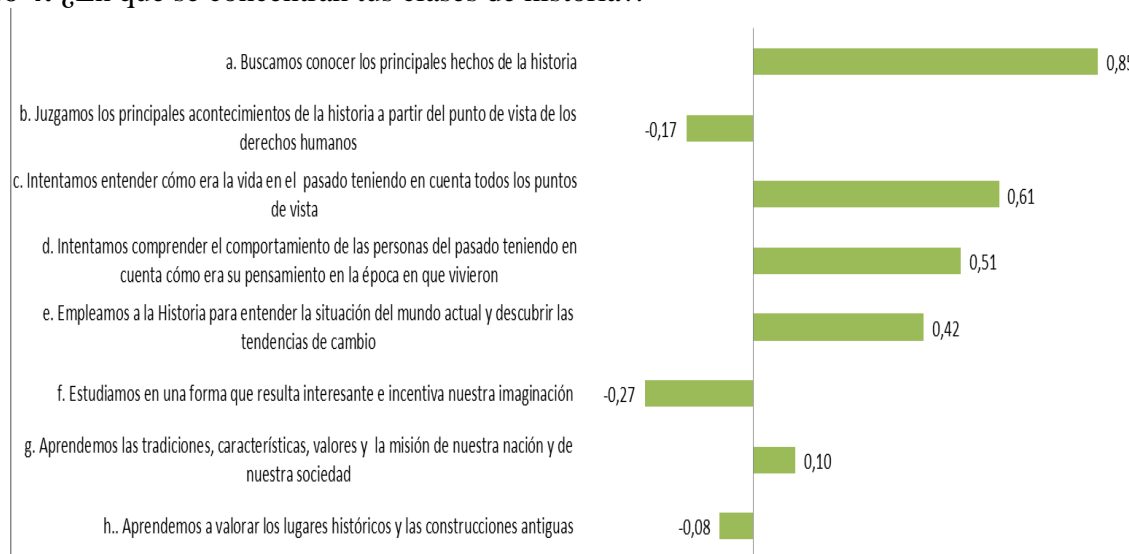
Gráfico 3: ¿En qué se concentran tus clases de historia?.

Fuente: Datos del Proyecto Residente, 2019. Organizados por la autora.

En este caso, los datos nos indican que en las clases de historia se estudia el pasado (buscamos conocer los principales hechos de la historia). Esta opción está acompañada -por orden de selección- por el trabajo con diversas interpretaciones del pasado (intentemos entender cómo era la vida en el pasado teniendo en cuenta todos los puntos de vista)

Como en la pregunta anterior, las tendencias -aunque con variaciones en los valores- se repiten con la muestra de 2012 como se observa en el siguiente gráfico.

Gráfico 4: ¿En qué se concentran tus clases de historia?.



Fuente: Datos del proyecto “Jóvenes e Historia en el Mercosur”, 2012. Organizados por la autora.

Volviendo a los datos del proyecto actual, me resulta importante subrayar un indicio interesante: no solo se estudia el pasado sino que se lo hace desde diferentes perspectivas.

3. Materiales

La pregunta 8 del cuestionario solicitó a los jóvenes indicar cómo se utiliza el libro de textos escolar en las clases y en el estudio de la historia. Ante este interrogante, los estudiantes indicaron diferentes usos como muestra el siguiente gráfico

Gráfico 5: ¿Cómo se utiliza el texto escolar en tus clases y estudios de historia?.

En este caso las opciones más elegidas aunque de un modo menos extremo (es decir acercándose al “casi siempre”) fueron “el profesor explica la materia y dice lo que es más importante en el texto” seguida por “utilizamos fotocopias de partes de textos escolares”.

Al respecto, los datos de este gráfico se correlacionan con el anterior y, al mismo tiempo, pueden ser puestos en diálogo con otras investigaciones, como la ya citada (GONZÁLEZ, 2018) en la que señalaba que los libros de textos escolares (en diferentes modos de usos, circulaciones y apropiaciones) continuaba siendo el material por excelencia de las aulas aunque cada vez más acompañado por otros materiales audiovisuales. Asimismo, el dato que indica que frecuentemente se utilizan fotocopias de parte de textos escolares puede ser relacionado con la investigación de MASSONE (2019) que indica el extendido uso de fotocopias en las clases de historia.⁵⁰

4. Un ensayo de interpretación

En conjunto, las tres preguntas analizadas del Proyecto Residente nos dan este resultado: en las clases de historia se aprenden hechos del pasado, los profesores explican y se usan libros de textos escolares. Lo mismo que nos mostraban los datos del Proyecto Jóvenes e Historia en el Mercosur en 2012.

Con estos datos se podría concluir que la enseñanza de la historia en Argentina en el siglo XXI es tradicional por cuanto es expositiva y libresca, que continúa anclada a su decimonónico “código” y a las rutinas de la disciplina escolar y que tal persistencia es un problema puesto que buena parte de literatura pedagógico-didáctica y las orientaciones político-educativas vienen indicando hace tiempo que la enseñanza de la historia debería utilizar métodos “activos” centrados en los alumnos para que puedan comprender el presente.

Ahora bien, desde mi perspectiva esta conclusión puede ser discutida a partir de los siguientes ítems:

- a) Pensar el código disciplinar y las disciplinas escolares desde la cultura escolar.

⁵⁰ Para esta pregunta no me ha es posible realizar la comparación con el proyecto anterior porque no formó parte del cuestionario.

- b) Repensar las rutinas en las prácticas de enseñanza como problema.
- c) Revisar qué permanece y, al mismo tiempo, advertir algunas transformaciones en lo que aparentemente no cambia.
- d) Triangular algunos datos arrojados por estas preguntas con otros de la misma encuesta.

Sobre las primeras cuestiones plantearé a modo de punteo muy sintético algunas ideas para tener en cuenta. Sobre la cuarta, haré un ejercicio al final.

a) Pensar el código disciplinar y las disciplinas escolares desde la cultura escolar. Al respecto, y según VIÑAO (2002, p. 59), la cultura escolar estaría constituida “por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas” sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones y regularidades compartidas en las instituciones educativas y que son transmitidas de generación en generación. Según este autor, sus rasgos característicos serían “la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares”. Así visto, la definición de Viñao subraya las resistencias a los cambios por parte de la escuela. Sin embargo, como señala al final de su propia definición, la cultura escolar posibilita considerar el carácter inventivo y productivo de la escuela, no sólo como lugar de recepción de prescripciones y orientaciones para la enseñanza, sino como espacio para la generación de productos específicos: las disciplinas escolares. Así, entonces, esta categoría también permite percibir la naturaleza propia y específica de las prácticas escolares y entender a la escuela como un lugar de producción de una cultura (CHERVEL, 1992) y un lugar de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado (VIDAL, 2005)

Asimismo, no es casual que haya titulado este trabajo como “el cotidiano áulico...” tema sobre el cual me resulta interesante la aproximación a la “invención de lo cotidiano” de MICHEL DE CERTEAU (2007). Este autor propone considerar lo cotidiano como ámbito de *poiesis*, y a las prácticas como “artes de hacer”: “lo cotidiano se inventa con mil maneras de cazar furtivamente” (DE CERTEAU, 2007, p. XLII). La idea de “cacería furtiva” atiende a lo que hacen los lectores con los textos que consumen, un consumo que es productivo, una producción que es silenciosa e invisible. Y esto permite comprender la relación y la diferencia entre, por un lado, las estrategias que desde un lugar de poder intentan fijar un sentido (en nuestro caso, leyes, normativas, diseños curriculares, orientaciones didácticas), y, por otro, las tácticas, las apropiaciones plurales y móviles de los lectores (por ejemplo, los profesores) que les dan usos propios, con rechazos, distorsiones y artimañas, cuya significación no es necesariamente la resistencia sino el aprovechamiento, el gusto, la operatividad y la ocasión.

A una producción racionalizada, expansionista, centralizada, espectacular y ruidosa, hace frente una producción de tipo totalmente diferente, calificada de “consumo”, que tiene como características sus ardides, su desmoronamiento al capricho de las ocasiones, sus cacerías furtivas, su clandestinidad, su murmullo incansable, en suma, una especie de invisibilidad pues no se distingue casi nada por productos propios (¿dónde tendría su lugar?), sino por el arte de utilizar los que le son impuestos (DE CERTEAU, 2007, p. 37-38).

b) Sobre repensar las rutinas en las prácticas de enseñanza como problema. Al respecto dos aportes me parecen interesantes.

Por un lado, el de Anne Marie CHARTIER (2000). Esta autora indica que resulta necesario estudiar las prácticas cotidianas, los “haceres ordinarios” de los profesores. Según la

autora, esos haceres son prácticamente ignorados por las instituciones de formación docente, las que están menos preocupadas en transmitir las tácticas elementales y más abocadas a anunciar la renovación de las conductas pedagógicas o didácticas. Y, para esta investigadora, indagar esos haceres ordinarios resulta fundamental para legitimar a profesores y a maestros como expertos, y para habilitar márgenes de libertad frente a esquemas de intervención obligatorios. Y sin embargo sucede que

“as práticas ordinárias de um sistema escolar, num momento dado, permanecem decididamente enigmáticas, ou melhor impensadas; tão menos pensadas quanto as banalidades das reiterações práticas, consideradas como insignificantes, corriqueiras” (CHARTIER, 2000: 162)

Por otro lado, el estudio histórico sobre las disciplinas escolares de CHERVEL (1991). Este investigador señala que, para comprenderlas, es necesario explorar tres cuestiones: origen, función y funcionamiento. Para el autor, el origen alude a los saberes que una disciplina transmite mientras que la función indica las finalidades que se le han asignado. En relación con el funcionamiento, Chervel sugiere que una mirada de largo plazo permite ver que las disciplinas escolares están constituidas “por una combinación, en proporciones variables según los casos, de diversos elementos: una enseñanza de exposición, ejercicios, prácticas de motivación e incitación al estudio y un aparato docimológico” (CHERVEL, 1991, p. 94). En tal sentido, los datos analizados coinciden con la exploración histórica del investigador francés: los profesores explican. Ahora bien, ¿eso es un problema? Esto constituye una discusión más amplia. Repensar las rutinas y ver sus transformaciones nos lleva al siguiente ítem.

a) Sobre revisar lo que permanece y advertir transformaciones

En otro lugar he dicho que en las aulas de historia aparecen como prácticas recurrentes las exposiciones de los profesores y como materiales hegemónicos los libros de textos escolares (GONZALEZ, 2018) También indiqué que resulta interesante pensar los cambios en lo que permanece y se repite como rutina (GONZALEZ, 2017). Respecto a las exposiciones, encontré indicios de cambios en las formas, los vínculos pedagógicos, en los modos de entender el aprendizaje, las subjetividades, los contenidos desplegados, las materialidades que acompañan la oralidad, en el modo de concebir la historia y su enseñanza, entre otros. Respecto a los libros que aunque continuaban siendo los materiales escolares por excelencia, aparecían usos, circulaciones y apropiaciones disímiles.

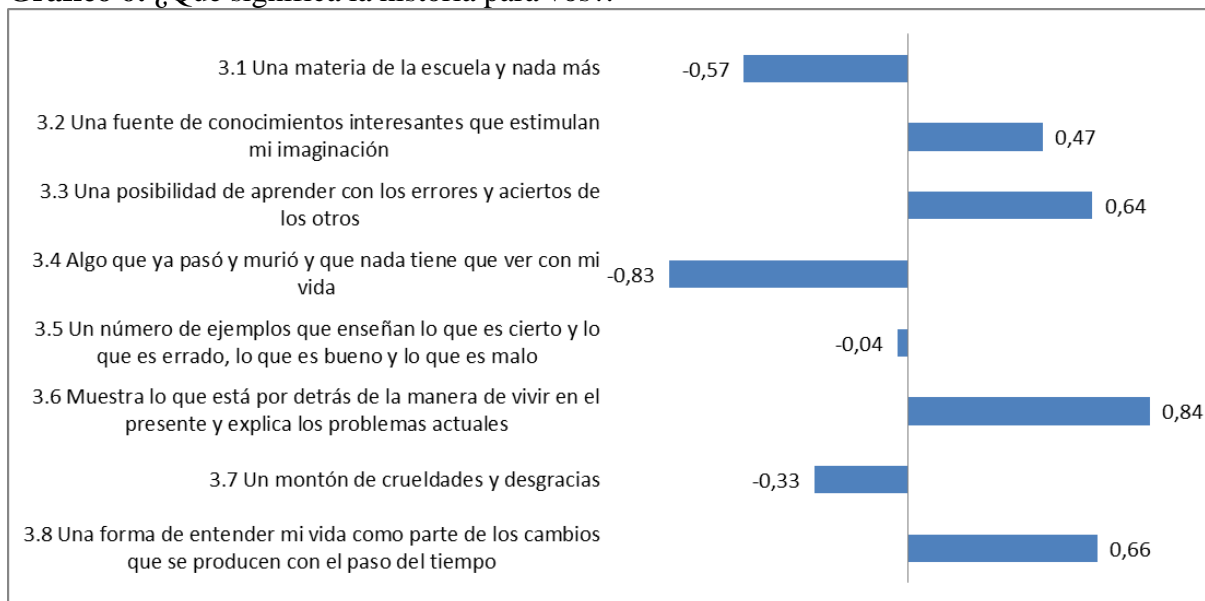
De modo análogo, otras investigaciones también indican los cambios que se dan en los propios libros de textos escolares que también tendríamos que tener en cuenta (MASSONE; ROMERO; FINOCCHIO, 2014) y también las que se preguntan por los efectos que tiene la circulación en fotocopias sueltas (MASSONE; 2019). Finalmente, y también sobre los libros escolares, me resulta interesante volver sobre la pregunta introducida por MUNAKATA (2009) ¿los libros de historia deben ser condenados? e indicar que coincido con el mismo autor cuando dice que cuando se utiliza el adjetivo “libresco” –muchas veces para aludir a una enseñanza tradicional– no hace justicia con la riqueza de los propios libros, ni con los docentes y las múltiples apropiaciones que despliegan.

b) Sobre triangular los datos con la propia encuesta:

También triangulando con los propios datos del proyecto Residente podemos discutir algunas cuestiones, por ejemplo la de pensar que es un problema que en las clases de historia se

estudie el pasado. Si vemos las respuestas de los jóvenes a otra pregunta del cuestionario (la número 3), veremos que desde su perspectiva la historia es algo más que el pasado y les permite ver lo que está por detrás de la manera de vivir en el presente y explica los problemas actuales así como es una forma de entender la propia vida como parte de los cambios que se producen con el paso del tiempo. También, y tomando otra de las respuestas, está claro que la historia no es algo que ya pasó, murió o nada tenga que ver con la vida de los jóvenes. Asimismo, que la historia no es solo una materia de la escuela y nada más.

Gráfico 6: ¿Qué significa la historia para vos?.



5. A modo de cierre y aperturas

El ejercicio realizado hasta aquí constituye una primera mirada sobre algunos datos que nos aporta el proyecto Residente. A partir de esto, se abren más preguntas y proyecciones para seguir trabajando con los propios datos del proyecto (más allá de que –obviamente– también podríamos hacer triangulaciones con otros datos arrojados por investigaciones cualitativas).

Por ejemplo, tomando las mismas preguntas que aquí analizamos podríamos:

-analizar los datos desagregados por tipos de escuelas para observar si las diferencias en las posibilidades económicas se correlacionan con diferentes prácticas, objetivos y materialidad involucradas en la enseñanza de la historia. Al respecto, nuestra hipótesis es que no encontraríamos diferencias sustanciales en las prácticas y objetivos aunque sí se verían contrastes en la diversidad de actividades (como la posibilidad de realizar salidas educativas) y sí encontraríamos diferencias en la materialidad (por ejemplo, acceso a libros de texto o a fotocopias);

-realizar comparaciones con otros países de Latinoamérica participantes en el proyecto para identificar diferencias y similitudes. Por ejemplo, para el caso de la pregunta concentrada en el uso de los libros de texto escolar entendemos que las diferencias entre los países en virtud de los diferentes tipos de políticas dirigidas a la provisión de libros de textos y otros materiales escolares (FINNEGAN; SERULNIKOV, 2016) puede ser muy interesante.

Estas son apenas algunas ideas para continuar tomando las preguntas aquí analizadas e incluso realizando cruces con otras del mismo cuestionario y del que fuera respondido por los docentes.

Referências bibliográficas

- ANGVIK, Magne; BORRIES, Bodo Von (eds.) *Youth and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hambourg: Edition Körber-Stiftung, 1997.
- CHERVEL, André. L'école, lieu de production d'une culture. In: AUDIGIER, François; BAILLAT, Gilles (Dir.). *Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*. Paris: INRP, 1992. P. 195-198.
- CHERVEL, André. Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, Madrid, n. 295, p. 59-111, 1991.
- DE AMÉZOLA, Gonzalo; CERRI, Luis (coords.). *Los jóvenes frente a la Historia: aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018.
- DE CERTEAU, Michel. *La Invención de lo Cotidiano. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana, 2007.
- FINNEGAN Florencia; SERULNIKOV, Adriana. *Las políticas públicas de provisión de libros a escuelas y estudiantes. Tendencias y debates en el contexto regional*. Serie Apuntes de Investigación. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, Ministerio de Educación de Argentina, 2016.
- GONZALEZ, María Paula. *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Los Polvorines, Ediciones UNGS, 2018
- GONZALEZ, María Paula. La Historia Enseñada: una mirada a los cambios en las permanencias. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 747-769, jun. 2017.
- JACKSON, Philip W. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu, 2002
- MASSONE, Marisa. Libros expandidos: prácticas de lectura de fotocopias y pdfs en las clases de historia. Ponencia presentada en las *Segundas Jornadas Latinoamericanas de Enseñanza de la Historia*, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Ciudad de Buenos Aires, 30 y 31 de octubre y 1º de noviembre de 2019.
- MASSONE, Marisa; ROMERO, Nancy; FINOCCHIO, Silvia. Libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una apuesta a la formación docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 2, 555-579, maio/ago. 2014.
- MUNAKATA, Kazumi Devem os livros didáticos de história ser condenados? In Rocha, Helenice; Magalhaes, Marcelo y Gontijo, Rebeca (orgs.), *A escrita da história escolar: memória e historiografia*, pp. 281-292. Rio de Janeiro, FGV, 2009.
- VIDAL, Diana. *Culturas escolares*. Campinas, SP, Autores Asociados, 2005.
- VIÑAO, Antonio. *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata, 2002.



LA HISTORIA EN LOS COLEGIOS: ESTUDIANTES DE LAS REGIONES DE ÑUBLE, VALPARAÍSO Y LOS LAGOS, CHILE – UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

Leal Pino, Cristián; Pino Muñoz, Mónica

Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Departamento de Ciencias Sociales

Hace ya un par de décadas, José Carlos Gibaja y Montserrat Huguet Santos publicaron un artículo que titularon: “*La historia que se hace, la historia que se aprende, la historia que se enseña*” (1998), donde pretendían dar una mirada crítica al estado actual de la historia como disciplina científica y como objeto de enseñanza en el conjunto del sistema educativo español. Establecieron la ausencia de conexión entre la historia que se aprende en la universidad y la historia del sistema educativo, que el primero debía evolucionar hacia una enseñanza más contextualizada, donde la especialización no vaya en perjuicio de una visión globalizada y que el profesor sea un mediador en el proceso de aprendizaje (Gibaja y Huguet, 1998)

Los historiadores nos han dejado importantes reflexiones sobre para qué la historia, la importancia de pensarla y la utilidad de esta (Le Goff, 2005; Pereira, 2004, Bloch, 2015). Estas preguntas también se la hacen los estudiantes de enseñanza media quienes “no encuentran en el estudio de la Historia un sentido práctico para efectos de su propia vida cotidiana, siendo a veces frecuente que sólo sea asociada a una memorización de una monótona sucesión de datos y fechas” (Bustos, 2008:139). Junto con plantear la desconexión entre la historia que se imparte en la universidad y el colegio, señalaba que: “No es posible que la escuela, considerada como el espacio de aprendizaje y moldeamiento cognitivo y social de la persona en su juventud, se halle separada del mundo universitario” (Bustos, 2008:140). A lo anterior Joan Pagés lo denomina como “desencuentros”, enfatizando que “la historia que se investiga no es la que se enseña en las escuelas”, que esta última es “reacia a incorporar las novedades que se han producido” y agrega que se debe revisar la formación didáctica del profesor, las relaciones entre historia y la historia escolar y repensar la formación inicial del docente (Pagés, 2018:55). Estas aseveraciones nos llevan inevitablemente a focalizarnos en qué ocurre en las clases de historia en las aulas secundarias chilenas, como una manera de comenzar a estrechar la desvinculación entre universidad y colegio.

La historia que se enseñan en las universidades está en constante cambio. Hoy, al menos en las universidades regionales chilenas, tienden a centrarse en la historia cultural y social (Salazar, 2003, 2012; Serna y Anacleto, 2005; Aurelli, 2008), que se ven reflejadas en las investigaciones de los académicos y las tesis de los estudiantes. Le Goff ya nos decía que “la historia es el estudio del cambio de los hombres en sociedad en el tiempo”, que es “un ejercicio y un conocimiento que debe ser útil” y que esta “utilidad no es una utilidad para el placer, para el entretenimiento” y que la historia debía aportar “no solo una cierta cantidad de conocimiento, sino también una forma de cuestionar el pasado, un método para hacer preguntas al pasado”, a ayudar al “futuro a ser mejor” (Pagés, 2018: 56-57). Esta es la historia que de alguna manera esperan los jóvenes en las escuelas y colegios de Chile.

Sin embargo, poco de esta historia se replicar en las escuelas y colegios (Pagés, 2018); y menos aún que estén en concordancia con los verdaderos intereses de los estudiantes de la educación media chilena (Bustos, 2008). Es necesario saber si en los colegios se está pensando

históricamente o se sigue en la idea de memorizar el pasado (Gómez y Miralles, 2015). En este sentido, se hace imprescindible bajar a los contextos, especialmente en los colegios de regiones, que no se caracterizan por ser “grandes centros culturales” y del cual los estudios no abundan.

Más conocemos y de manera más general de las “dificultades de aprendizaje” propias de la disciplina histórica, tales como la multicausalidad, conceptualización, empatía y temporalidad (Funes et al., 2007; Liceras, 2001, Trepát y Comes, 1998; Trepát, 1995), como también de la importancia del patrimonio material e inmaterial regional en la escuela (Santacana y Llonch, 2015; Sanfuentes, 2008). En la actualidad hay más personas dedicadas a la historia como nunca lo hubo. Sin embargo, ello no significa necesariamente que entre los estudiantes y la sociedad exista un mayor interés por la historia.

En los programas y directrices ministeriales en Chile se declara como “gran desafío”, que los estudiantes puedan pensar históricamente. Mario Carretero señala que pensar históricamente es contraintuitivo “porque se requiere de la comprensión de conceptos y procesos que no tienen su correlato en el presente y que sus dimensiones no pueden ser experimentadas directamente, ya que deben ser inferidas” (Carretero, 2013:13). El aprendizaje significativo de la historia, “implica retos similares a aprender física”, ya que “ambos requieren que los alumnos superen sus concepciones de sentido común” (Carretero, 2013:14).

En la enseñanza de la historia hay que tener claro los objetivos, los que pueden ser de orden románticos o ilustrados. Según el primero, la historia tiene una función identitaria, positiva del pasado; según el segundo, formar ciudadanos reflexivos, capaces de participar de manera informada en sus respectivas sociedades. Sin duda que hoy los objetivos de la historia deben estar en el campo de estos últimos, ya que se busca entender el pasado en su complejidad, relacionar el pasado con el presente, el futuro y comprender la multicausalidad de la historia (Carretero, 2013). Por lo tanto, es necesario conocer cómo se enseña en las aulas secundarias para determinar los objetivos que se persiguen.

Jean Pagés (2015), y desde la didáctica en Ciencias Sociales, plantea la necesidad investigar sobre qué saben de historia y de qué historia se han apropiado los estudiantes al terminar su ciclo de formación escolar. Otros, como Santisteban y Anguera (2014), plantean el tema de la importancia de la conciencia histórica como eje de la ciudadanía, de la conciencia crítica y la construcción de identidades. De esos desafíos se trata cuando hablamos de historia en los ciclos escolares.

En una línea directa con nuestro análisis, los trabajos de Concha Fuentes (2002, 2003, 2004) de Fabián González y Camila Gárate (2014) y de Schmidt (2005) nos ofrecen importantes conclusiones respecto al interés y la utilidad de la historia para los alumnos/as como materia escolar, sobre qué es la historia para los jóvenes secundarios, qué recursos de aprendizaje son más importantes para ellos y los temas de mayor interés. En sus conclusiones comparten que el profesor como el protagonista del aprendizaje de la historia, donde el estudiante sigue en un rol poco activo con poca autonomía. faltando el desarrollo de la autonomía. Sin embargo, coinciden en la importancia que tiene la historia para los estudiantes, existiendo un claro rechazo a considera que dicha disciplina sea una mera asignatura y nada más; por el contrario, es valorada como “aprendizaje e interpretación de la realidad” (González y Gárate, 2014:78, Smith, 2005:60). Efectivamente, existe interés por parte de los jóvenes por la historia, lo es desde una perspectiva más cercana al tópico tratado y donde la didáctica del profesor juega un rol fundamental.

Barton señala que los estudiantes se informan o familiarizan con la historia más allá del currículo escolar, y que en “Norteamérica como en Europa, los niños y adolescentes dicen haber aprendido sobre el pasado de padres, hermanos y otros familiares” como también de los “medios de comunicación impresos o electrónicos como la televisión, películas, libros de divulgación e

Internet; de visitas a museos y sitios históricos; y de su exposición a artefactos históricos dentro y fuera del hogar” (Barton, 2010:103).

A los autores anteriores debemos agregar a Cuesta Fernández, cuando nos habla de la sociogénesis de la enseñanza de la Historia en España. En sus trabajos releva el potencial heurístico del concepto de Código disciplinar, entendido como “el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas pedagógicas que orientan la práctica docente, que se configuran como parte integrante de la cultura escolar” (Cuesta Fernández, 2002:29; 1997) repara en el desfase entre historiografía y enseñanza de la disciplina, donde el texto escolar, si bien ayuda a la recepción de las ideas científicas, no es suficiente. (Cuesta Fernández, 2002; 1997). El código disciplinario permite analizar la historia escolar dominante en un momento y circunstancia educativa (Cerri, 2019), código que ha ido cambiando en el tiempo y que es necesario observar en los colegios de diferentes latitudes.

Sobre los textos escolares, que para algunos es el principal recurso didáctico utilizado por los docentes, y el instrumento para la concreción del currículum oficial, presentan algunas debilidades que dicen relación con el pluralismo y las fuentes (Minte, 2005), como de las estructuras de los textos, la organización de la información y las orientaciones para el lector (Galvalisi, 2010). Lee (2006), plantea para la educación primaria que el texto produce una “deformación del conocimiento histórico...un historia única y verdadera”. Los estudiantes encuentran los libros de divulgación más “interesantes, informativos y entretenidos” que el texto escolar (Barton, 2010:103).

A esto se suma que los productores de libros no consideran los objetivos de índole pedagógico, sino que se centran en los costos y sesgos ideológicos (Eyzaguirre; Fontaine, 1997). Lo cierto es que los textos no operan por sí solos, sino que requieren de apropiación y adecuado uso por parte de los docentes y la triangulación que el profesor propicie entre los textos, los estudiantes y él (Leiva, Rittenhaussen, Rodríguez, Cardemil, 2000).

1. Preguntas e hipótesis

Nuestro estudio indaga, y como una primera aproximación, en qué significa la historia para los estudiantes, en qué se centran las clases y cuáles son los temas de mayor interés y en la utilidad del texto escolar en las clases y al momento de estudiar historia en las regiones de Ñuble, Valparaíso y Los Lagos.

Preguntas

1. ¿Qué representa la historia para los estudiantes de educación secundaria de las regiones de Ñuble, Valparaíso y Los Lagos?,
2. ¿Qué temas de historia resultan de mayor interés para los estudiantes chilenos encuestados? ¿existen diferencias significativas en los temas de interés según las procedencias geográfica?
3. ¿Cómo se utiliza el texto escolar en las clases de historia y al momento de estudiar la misma?

Hipótesis

1. La historia para los estudiantes de educación media de las regiones en estudio representa una manera de entender el presente y tener un mayor acervo cultural.

2. Los temas de mayor interés para los adolescentes chilenos, independientemente de su procedencia geográfica, son de corte social y cultural.

3. El texto escolar de historia de educación media de los colegios en estudio, no constituye el principal recurso para el estudio de esta.

2. Marco metodológico

Se utilizó una metodología cuantitativa, ya que este enfoque metodológico nos permite a través de la medición de características y percepciones describir y confrontar las variables en estudio (Hernández et al., 2014), contribuyendo de este modo a la sistematización del conocimiento que se pretende alcanzar, juntamente con la teoría y los objetivos que dirigen el estudio (Kerlinger & Lee, 2002).

Según la naturaleza del estudio, nos situamos en un diseño no experimental, de tipo *ex post facto* (Kerlinger & Lee, 2002), pues la búsqueda sistemática y empírica, no cumple con los requisitos de control directo de las variables (Kerlinger & Lee, 2002). Este trabajo, además, evidencia un alcance predominantemente descriptivo y transversal, ya que se pretende medir las variables con la mayor precisión posible, contemplando que las mediciones se llevaron a cabo en un único momento del proceso investigativo (Hernández et al., 2006; Kerlinger & Lee, 2002).

Para llevar adelante el análisis de los datos, se utilizó el programa SPSS, versión 21. La muestra de este estudio se encuentra conformada por 431 adolescentes, de los cuales 253 corresponden al sexo masculino (58.7%) y 178 al sexo femenino (41.3%). Los participantes corresponden a adolescentes chilenos, procedentes de tres regiones del país, correspondientes a las regiones de Valparaíso (204; 47.3%), Ñuble (124; 28.8%) y de Los Ríos (103; 23.9%). La muestra considerada es de carácter no probabilístico, ya que la elección de los sujetos responde a las características de la investigación y específicamente se utilizó un muestreo intencional (Hernández et al., 2014; Kerlinger & Lee, 2002).

Para acceder a la muestra de estudio se procedió a contactar a los directivos de los establecimientos educacionales, a quienes se les entregó información relativa a los objetivos del estudio, dejando de manifiesto la voluntariedad y anonimato de la participación. En una segunda instancia, se solicitó a los padres y tutores legales de los adolescentes un consentimiento informado.

3. Resultados regiones de Ñuble, Valparaíso y Los Ríos

3.1. ¿Qué significa la Historia para ti?

Para los estudiantes la asignatura de historia tiene en promedio un significado positivo. En efecto, los participantes a nivel general como en específico revelan estar de acuerdo con que la historia constituye una fuente de conocimientos interesantes que estimula la imaginación (3.2) (Ñuble M: .80, DE: .85; Valparaíso M: .77, DE: .95; de Los Ríos: .60, DE: .81 y Chile M: .74, DE: .89). Evaluación positiva que también encontramos en el acuerdo manifestado al considerar que la asignatura de historia constituye una posibilidad de aprender de los errores y aciertos de los otros (3.3) (Chile M: .77, DE: .94), como también en el reconocimiento de que la historia muestra lo que está por detrás de la manera de vivir en el presente y explica los problemas actuales (3.6) (Chile M: .79, DE: 1.13).

Resulta relevante que los adolescentes participantes en el estudio, manifiestan a nivel general cierto acuerdo al considerar que la asignatura de historia representa una forma de entender la vida como parte de los cambios que se producen con el paso del tiempo (3.8) (Chile

M: .72, DE: .93); consideración en la que se evidencian diferencias significativas⁵¹ al confrontar los estudiantes que provienen de la región de Ñuble respecto de aquellos de la región De Los Ríos ($F_{(2,417)} = 3.37$; $p < .05$), revelando que los adolescentes de Ñuble presentan una diferencia significativa mayor en el nivel de acuerdo en la afirmación antes señalada respecto de aquellos que provienen de la región De los Ríos (Ñuble M: .85, DE: .92; Valparaíso M: .74, DE: .91 y De los Ríos: .53, DE: .94).

La percepción positiva del significado que tiene la historia para los participantes de este estudio, ver tabla 1 e imagen 1, se ve también refrendada por el nivel de desacuerdo manifestado en promedios generales y específicos, ante aseveraciones que ven en la historia sólo una asignatura y nada más (3.1) (Chile M: -.60, DE: 1.08) o como algo que nada tiene que ver con la vida (3.4) (Chile M: -.81, DE: 1.02).

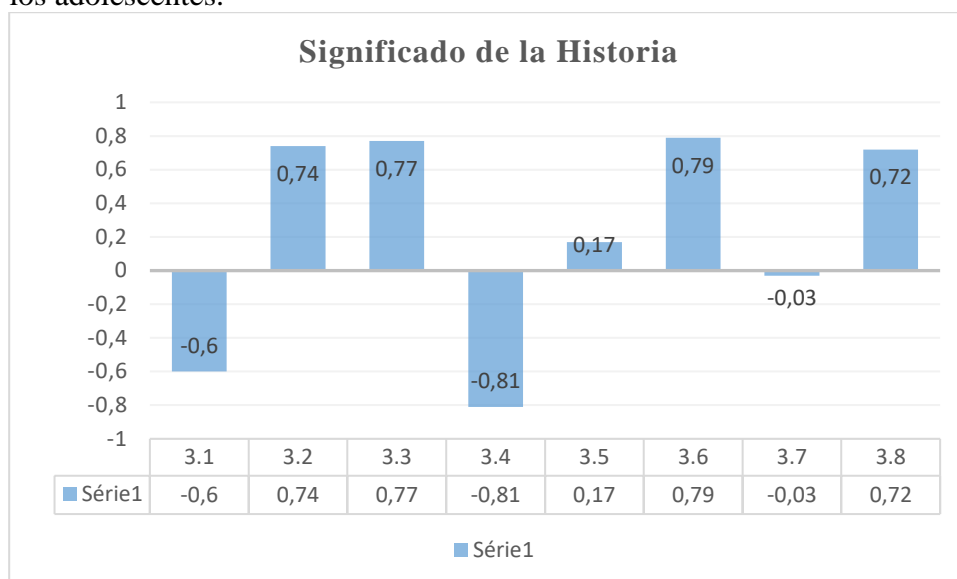
Tabla 1: Valores medios y desvíos estándares correspondientes al significado de la Historia para los adolescentes.

<i>El significado de la Historia para los adolescentes participantes.</i>	<i>Ñuble</i>		<i>Valparaíso</i>		<i>De los Ríos</i>		<i>General Chile</i>		F	p
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
3.1. Una materia de la escuela y nada más.	-.48	1.06	-.48	1.14	-.98	.87	-.60	1.08		
3.2. Una fuente de conocimientos interesante que estimulan mi imaginación.	.80	.85	.77	.95	.60	.81	.74	.89		
3.3. Una posibilidad de aprender con los errores y aciertos de los otros.	.84	.91	.73	.99	.78	.88	.77	.94		
3.4. Algo que pasó y murió y que nada tiene que ver con mi vida.	-1.02	.92	-.78	1.12	-.62	1.32	-.81	1.13		
3.5. Un número de ejemplos que enseñan lo que es cierto y lo que es errado, lo que es bueno y lo que es malo.	.43	.97	.20	1.01	-.18	1.49	.17	1.16		
3.6. Muestra lo que está por detrás de la manera de vivir en el presente y explica los problemas actuales.	1.07	.85	.78	.94	.46	1.24	.79	1.02		
3.7. Un montón de crueldades y desgracias.	-.46	1.10	-.03	1.08	.49	1.34	-.03	1.20		
3.8. Una forma de entender mi vida como parte de los cambios que se producen con el paso del tiempo.	.85	.92	.74	.91	.53	.94	.72	.93	3.37	.035

Mínimo= -2; Máximo= 2 (-2: desacuerdo totalmente; -1: desacuerdo; 0: más o menos; 1: de acuerdo; 2: totalmente de acuerdo)

⁵¹ Resulta importante considerar que se realizaron análisis de Anova factorial univariada sólo en el ítem 3.8, pues este es el único ítem que presentó homogeneidad de varianza (Test Levene (2.417): .806, $p = .448$)

Figura 1: Valores medios de las percepciones referidas al significado que la historia tiene para los adolescentes.



3.2. ¿Qué temas de historia resultan de mayor interés para los estudiantes chilenos encuestados? ¿existen diferencias significativas en los temas de interés según las procedencias geográfica?

A partir de los resultados descriptivos observamos que los adolescentes revelan, a nivel general, en promedio, mayor interés en los temas referidos a (14.11) la historia de sus familias (M: .83, DE: 1.14), (14.4) guerras y dictaduras (M: .68, DE: 1.12), (14.5) culturas de países distantes (M: .52, DE: 1.09), (14.8) interferencia del hombre en el medio ambiente (M: .50, DE: 1.08) y (14.7) la conquista del derecho a votar y de la libertad de expresión (M: .44, DE: 1.25) (ver Fig. 2 y 3).

Al analizar descriptivamente las respuestas a nivel de regiones, advertimos diferencias en la consideración de los temas de interés por parte de los adolescentes. En efecto, el tema de la (14.11) historia de la propia familia resulta en promedio de gran interés para los adolescentes de Ñuble (M: 1.01, DE: 1.11), aspecto que si bien adquiere relevancia para los participantes de Valparaíso (M: .70, DE: 1.27) y de la región de Los Ríos (M: .86, DE: .86) lo hace con menor intensidad (ver Imagen 2). Así también, notamos que los adolescentes procedentes de la región de Los Ríos evidencian en promedio mayor interés por (14.7) temas relativos a la conquista del derecho a votar y la libertad de expresión (M: .94, DE: 1.27) que sus coetáneos de Valparaíso (M: .13, DE: 1.24) y Ñuble (M: .56; DE: 1.10), menor interés por temas referidos (14.5) a cultura de países distantes (M: .28, DE: .96) y por (14.8) temas ambientales (M: .43; DE: .98 (ver Fig. 4).

Al analizar la existencia de diferencias significativas en los niveles de interés manifestados por los adolescentes de Chile, según el lugar de procedencia⁵², evidenciamos en primer lugar que los adolescentes provenientes de Ñuble presentan un interés significativamente mayor por temas relativos (14.2) a reyes, presidentes y personajes políticamente importantes ($F_{(2,417)} = 4.40$; $p < .05$) y por temas referidos a (14.3) aventureros y grandes descubridores ($F_{(2,412)}$

⁵² Resulta relevante considerar que se realizaron análisis de Anova factorial univariada sólo en los ítems 14.2 (Test Levene (2,415): .735, $p = .480$), 14.3 (Test Levene (2,410): .134, $p = .874$), 14.7 (Test Levene (2,409): .882, $p = .415$) y 14.8 (Test Levene (2,411): 1.843, $p = .160$) por presentar homogeneidad de varianza.

= 13.349; $p < .01$) respecto de aquellos procedentes de Valparaíso y de la región de los Ríos. Así también, observamos que los estudiantes de Ñuble se diferencian significativamente en el interés manifestado por temas (14.8) ambientales respectos ($F_{(2,413)} = 3.62$; $p < .05$) de aquellos provenientes de la región de Valparaíso. Mientras que los adolescentes de la región de los Ríos presentan significativamente mayores niveles de interés en temas relacionados con (14.7) la conquista del derecho a votar y libertad de expresión ($F_{(2,417)} = 15.15$; $p < .01$) que los adolescentes de Valparaíso.

Tabla 2: Valores medios y desvíos estándares correspondientes a temas de historia de mayor interés para los adolescentes.

<i>¿Cuáles de estos temas de la historia te interesan más?.</i>	<i>Ñuble</i>		<i>Valparaíso</i>		<i>De los Ríos</i>		<i>General Chile</i>		F	p
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
14.1. La vida cotidiana de las personas comunes.	-.04	1.04	-.44	1.02	-.64	1.29	-.37	1.12		
14.2. Reyes, presidentes y personajes políticamente importantes.	.12	1.01	-.18	1.08	-.28	1.11	-.11	1.08	4.40	.013
14.3. Aventureros y grandes descubridores.	.78	1.09	.28	1.09	.06	1.04	.37	1.11	13.34	.000
14.4. Guerras y dictaduras.	.82	1.11	.63	1.22	.61	.90	.68	1.12		
14.5. Culturas de países distantes.	.83	1.03	.44	1.14	.28	.96	.52	1.09		
14.6. La formación de las naciones.	.19	1.00	.07	1.19	.25	.96	.15	1.09		
14.7. La conquista del derecho a votar y de la libertad de expresión.	.56	1.10	.13	1.24	.94	1.27	.44	1.25	15.15	.000
14.8. La interferencia del hombre en el medio ambiente.	.72	1.05	.39	1.14	.43	.98	.50	1.08	3.62	.027
14.9. El desarrollo de la agricultura, la industria y el comercio.	.48	1.11	.07	1.16	.65	.90	.33	1.12		
14.10. La historia de temas específicos (por ejemplo: la historia de los automóviles, de la iglesia, de la música, de la mujer, de la infancia, etc.).	.61	1.12	.19	1.23	.60	1.00	.41	1.16		
14.11. La historia de tu familia.	1.01	1.11	.70	1.27	.86	.86	.83	1.14		

Mínimo= -2; Máximo= 2 (-2: ningún interés; -1: poco interés; 0: interés mediano; 1: gran interés; 2: interés total)

Figura 2: Valores medios de los niveles de interés por temas de historia para los adolescentes de Ñuble, Valparaíso y de Los Ríos.

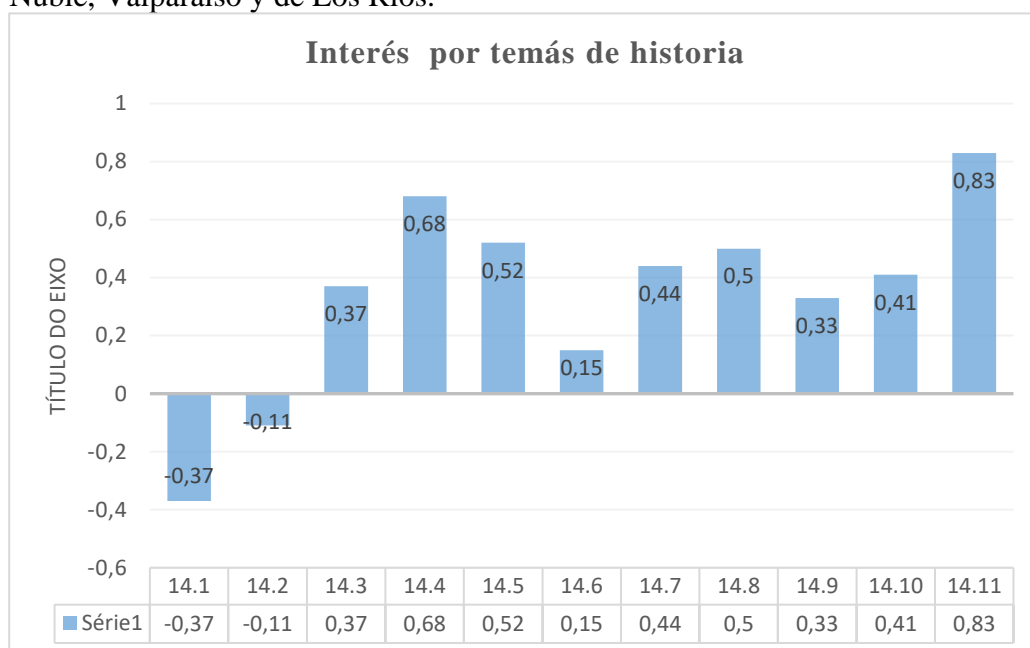


Figura 3: Valores medios de los temas que despiertan mayor nivel de interés por temas de historia.

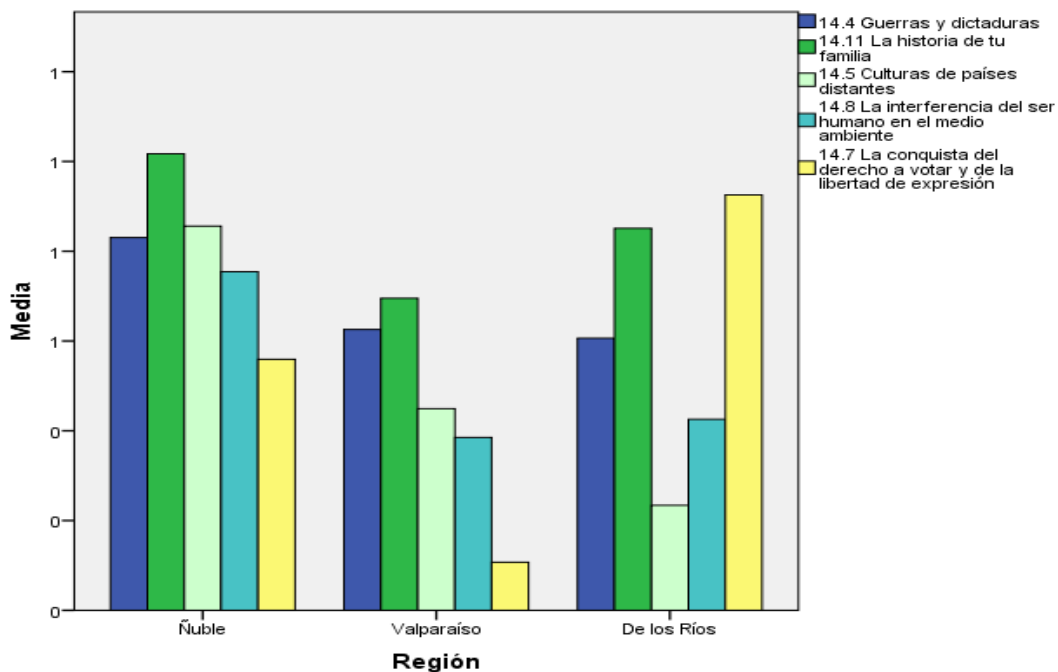
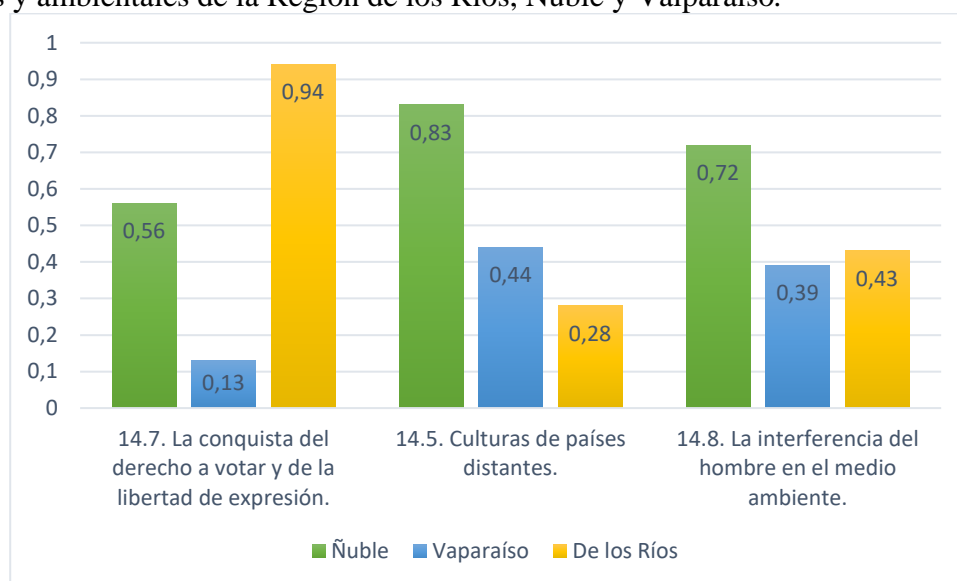


Figura 4: Comparación de valores medios de intereses de adolescentes por temas culturales, cívicos y ambientales de la Región de los Ríos, Ñuble y Valparaíso.



3.3. ¿Cómo se utiliza el texto escolar en las clases de historia y al momento de estudiar la misma?

Para responder la pregunta referida a cómo se utiliza el texto de historia en clases, los adolescentes participantes en el estudio revelan en promedio y a nivel general que el texto se utiliza sólo a veces como apoyo a la docencia utilizando (8.6) algunos capítulos o partes del libro durante el año (M: .32, DE: 1.15). Valores similares nos encontramos con respecto a la utilización del texto para (8.7) hacer actividades y ejercicios recomendados en él (M: .45, DE: 1.14). Las percepciones de los participantes alcanzan rangos más altos al considerar la centralidad de la figura del profesor al (8.4) explicar la materia y señalar lo que es más importante en el texto (M: .71, DE: 1.11) y al retener que el docente (8.5) explica la materia independientemente del texto escolar (M: .65, DE: 1.09).

Otro elemento que llama la atención es que los estudiantes retienen en promedio respuestas cercanas a casi nunca en los temas relativos a la (8.9) utilización de varios libros en la asignatura (M: -.64; DE: 1.27) y en la consideración de (8.3) estudiar y leer en casa las partes del texto indicadas por el profesor (M: -.50, DE: 1.27) (ver tabla 3 y Fig. 5).

Los datos anteriores nos entregan antecedentes relativos a una baja utilización del texto escolar de historia tanto en clases como al estudiar, no evidenciándose diferencias a nivel general significativas en los adolescentes de diferentes regiones⁵³ (ver tabla 3 y Fig. 5), lo que corroboramos al analizar las respuestas de los estudiantes relativas a las (4) formas en que la historia resulta más del agrado de los adolescentes. En efecto, observamos en promedio un gusto regular por (4.1) el texto escolar (M: -.48, DE: 1.11), en comparación del agrado manifestado en la (4.4) utilización de películas (M: 1.30; DE: .86), (4.6) documentales en video (M: 1.06, DE: 1.01) y (4.9) museos y lugares históricos (M: .98, DE: 1.06) (ver Fig. 6).

Así mismo resulta relevante que para conocer el pasado, (5.1) el texto escolar (M: .24; DE: 1.11) no constituye la forma más confiable en que se presenta la historia para los adolescentes; mientras que los (5.9) museos y lugares históricos (M: 1.31, DE: .83), las (5.7)

⁵³Se realizó el análisis de Anova factorial univariada sólo en los ítems que presentaron homogeneidad de varianza.

explicaciones de los profesores (M: 1.03, DE: .85), las (5.13) opiniones de historiadores profesionales (M: 1.01, DE: .84) y los documentales en video constituyen (M: .90, DE: .89) las fuentes más confiables (5.6) (ver fig. 7).

Tabla 3: Valores medios y desvíos estándares correspondientes a la utilización del texto de historia por regiones.

<i>Utilización del libro de texto de historia en clases y al estudiar historia</i>	<i>Ñuble</i>		<i>Valparaíso</i>		<i>De los Ríos</i>		<i>General Chile</i>		F	p
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
8.1. Leemos el libro juntos durante las clases	-.06	1.25	-.03	1.18	.08	1.07	-.02	1.18	.309	.735
8.2. El profesor usa el libro y lo alterna con otros materiales y actividades	.30	1.21	.35	1.18	.67	.94	.40	1.15		.
8.3. Estudiamos y leemos en casa las partes indicadas por el profesor	-.31	1.30	-.59	1.23	-.63	1.29	-.50	1.27	1.89	.153
8.4. El profesor explica la materia y dice lo que es más importante del texto	.52	1.22	.70	1.10	1.02	.88	.71	1.11		
8.5. El profesor explica la materia independientemente del libro	.51	1.11	.66	1.10	.87	1.00	.65	1.09	2.22	.110
8.6. Usamos sólo algunos capítulos o partes del libro durante el año	.41	1.18	.19	1.14	.48	1.12	.32	1.15	1.88	.153
8.7. Hacemos las actividades y ejercicios recomendados en el libro	.33	1.23	.38	1.09	.81	1.02	.45	1.14		
8.8. Copiamos parte del libro en el cuaderno	.04	1.23	-.08	1.19	.21	1.20	.02	1.20	1.21	.298
8.9. Usamos varios libros diferentes	-1.10	1.11	-.40	1.25	-.42	1.37	-.64	1.27		
8.10. Utilizamos fotocopias de partes de libros	-.26	1.28	.12	1.27	.07	1.49	-.02	1.33		

Mínimo= -2; Máximo= 2 (-2: casi nunca; -1: casi nunca; 0: a veces; 1: frecuentemente; 2: siempre).

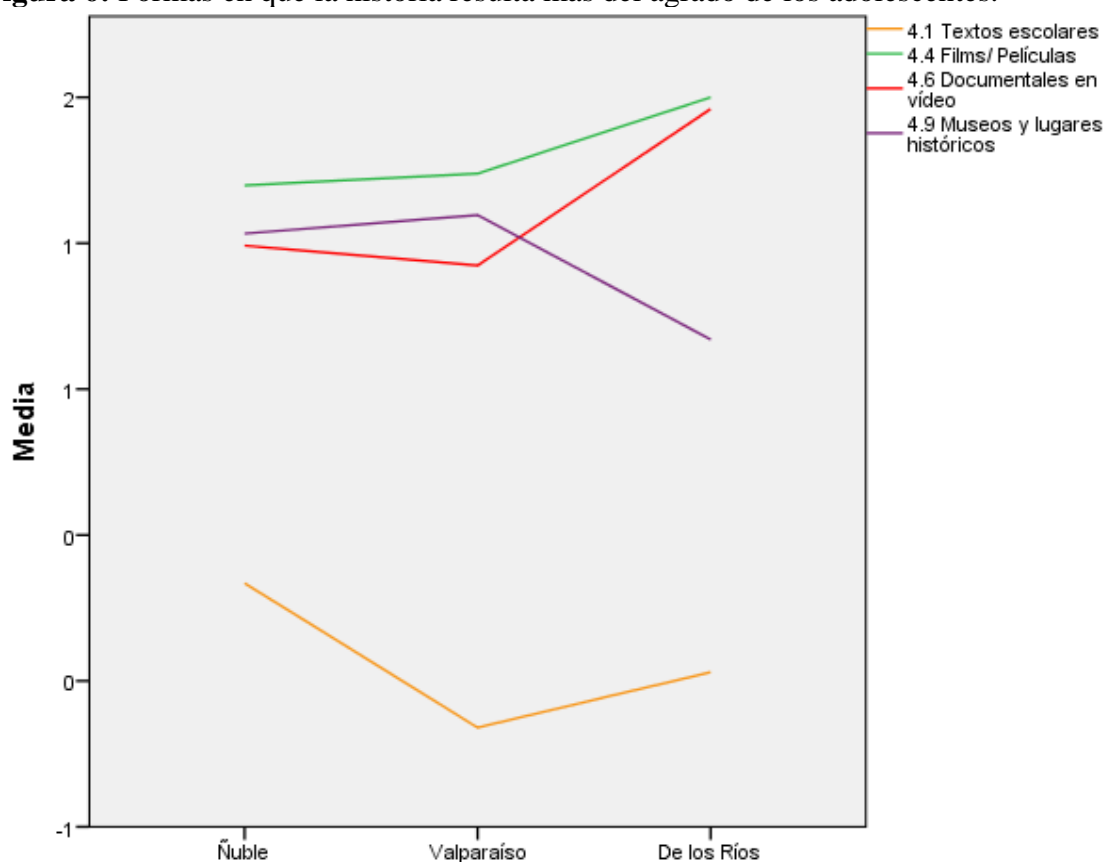
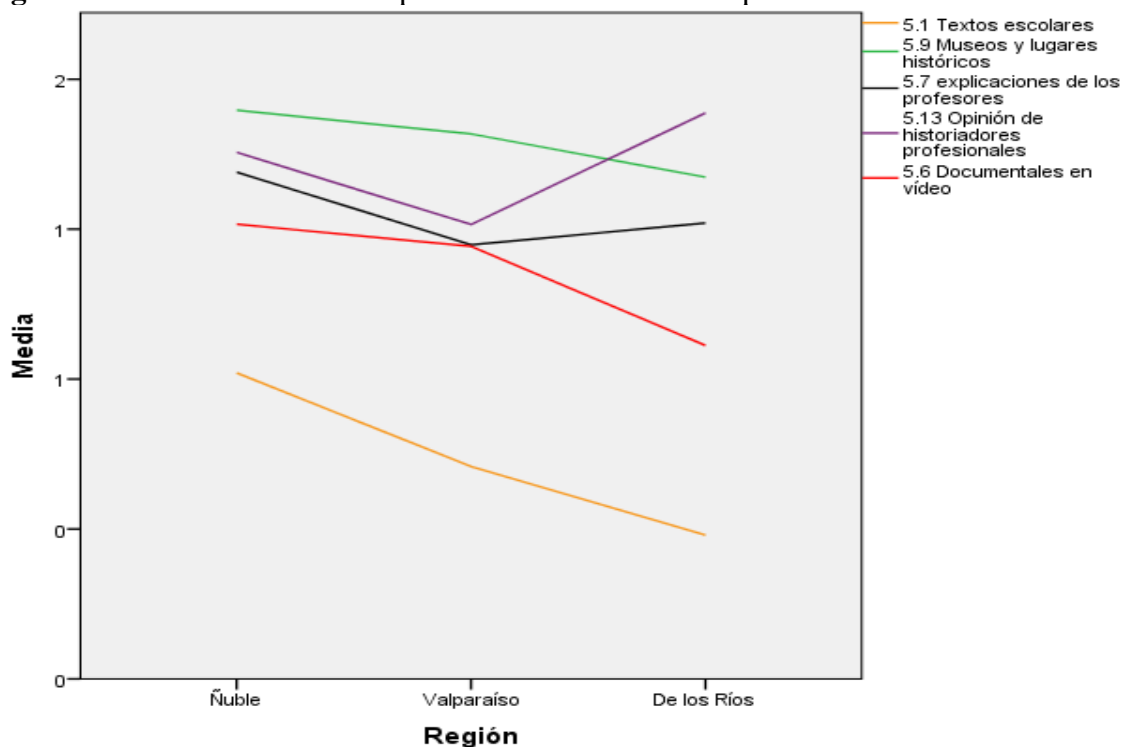
Figura 5: Medias de utilización del texto escolar por regiones.**Figura 6:** Formas en que la historia resulta más del agrado de los adolescentes.

Figura 7: Formas confiables de presentación de la historia para los adolescentes.

4. Conclusiones provisionarias

En el primer lugar, la Historia es una materia importante para los estudiantes de las regiones de Chile, ya que les permite estimular la imaginación, comprender lo que está por detrás de los acontecimientos y entender la situación actual en que vive, existiendo gran convergencia con los estudios realizados en Santiago de Chile (González y Gárate) y Curitiba Brasil (Schmidt, 2005). El profesor/a sigue siendo importante y constituye una fuente confiable de información, concordando con lo planteado con Concha Fuente (2002, 2003, 2004), González y Gárate (2014) y Barton (2010) en sus estudios sobre la historia como materia escolar.

En segundo lugar, los temas de mayor interés son los referidos a la historia de sus familias, guerras y dictaduras, culturas de países distantes, la interferencia del hombre en el medio ambiente, la conquista del derecho a votar y la libertad de expresión, siendo estos últimos más marcados en la región de Los Lagos que en las regiones de Ñuble y Valparaíso, situación que puede explicarse por ser una zona de conflictos históricos y que persisten en el presente. Los temas referidos a la vida cotidiana, la fe, la democracia, la nación, generan un interés mediano entre los estudiantes.

Tercero, respecto al texto escolar, queda claro que no es el recurso pedagógico más utilizado y de mayor interés para los estudiantes, siendo nuevamente el profesor el que marca su importancia y utilidad. Pese a los esfuerzos económicos (35 mil millones de pesos, 2017) y las expectativas del Ministerio de Educación de Chile, en cuanto a que el texto aporte desarrollar el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo (en línea partir del 2020), la respuesta de los estudiantes es negativa. Son los medios audiovisuales, visitas a museo y sitios históricos patrimoniales los recursos más valorados y confiables por los estudiantes de las regiones de Chile, existiendo concordancia con los trabajos de González y Gárate y Barton sobre los textos y el rol del profesor.

Hay un mayor interés por los textos de divulgación, existiendo todo un fenómeno que tiene que ver con la Historia secreta, que los estudiantes la toman como una gran novedad y con su forma de redactar y plantear los hechos los cautiva. En Chile, el escritor Jorge Baradit, llega a publicar varios miles de copias por cada volumen escrito de la Historia de Chile. Un libro de Historia, escrito por historiadores, con suerte vende un par de miles de ejemplares. Algo no hemos hecho bien los historiadores.

Esta primera aproximación a la historia en los colegios de regiones en Chile, más allá de la metropolitana, nos hace pensar en avanzar en una descripción más detallada de cómo son las clases de historia en regiones, de vincular la historia que se hace en las universidades y la que se enseña en los colegios (Bustos, 2008; Gibaja y Huguet, 1998, Págés, 2018)), en cómo se está formando el profesor de Educación General Básica y Media en Historia (Páges, 2013, 2018), en el desafío de lograr un efectivo pensamiento histórico o en cómo desarrollar una conciencia histórica en los estudiantes (De Aménzola y Cerri, 2018; Funes et al., 2007; Liceras, 2001, Trepát y Comes, 1998), de cómo están los sitios patrimoniales regionales preparados para un aprendizaje significativo (Santacana y Llonch, 2015; Sanfuentes, 2008), en la elaboración de textos escolares y material didáctico que contemple su entorno familiar y comunitario regional, entre otros.

En definitiva, y según esta primera aproximación, podríamos señalar que la Historia que está presente en los colegios de Educación Media de las regiones de Ñuble, Valparaíso y Los Lagos, contiene algunos elementos de un código disciplinar que transita hacia un Historia más ilustrada, sin dejar algunos elementos de la Historia romántica.

Referencias bibliográficas

- AURELL, Jaume, *Tendencias historiográficas del siglo XX*. Santiago, Globo, 2008.
- BLOCH, Marc. *Apología para la historia o el oficio de historiador*, Fondo de Cultura Económica, México, 2015.
- BARTON, Keith. “Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, n° 9, 2010, pp. 97-114.
- DE AMÉZOLA, Gonzalo; CERRI, Luis (Coordinadores) *Los jóvenes frente a la Historia. Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*, Proyecto Redes Colección Estudios/investigaciones 64, FaHCE, Universidad de La Plata, 2018.
- BUSTOS, Camilo. “Universidad y Escuela: Una tarea aún pendiente para la historiografía del siglo XXI”, en *Historiadores chilenos frente al Bicentenario*, Luis Carlos Parentini (compilador), Salesianos Impresores, Santiago, 2008, pp. 139-142.
- CARRETERO, Mario et al, “La Construcción del conocimiento histórico”, *Propuesta Educativa*, n° 39, año 22, vol. 1, Argentina, 2013, pp. 13-23-CERRI, Luis Fernando, “Código disciplinar”, *Dicionário de Ensino de História*, Marieta de Moraes Ferreira y Margarida María Días de Oliveira (coordinadoras), FGV EDITORA, Brasil, 2019, pp. 44-46.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo, “El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza”, *Revista Encounters on Education*, vol. 3, 2002, pp. 27-41.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo, *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)* Tesis doctoral, Salamanca, 1997.
- EYZAGUIRRE, Bárbara; FONTAINE, Loreto, *El futuro en riesgo. Nuestros textos escolares*, Centro de Estudios Públicos, Santiago de Chile, 1997.
- FISCALIA NACIONAL ECONÓMICA, *Estudio de mercado sobre textos escolares*, Santiago, marzo 2019.-FUENTES, Concha. *La visión de la historia por los adolescentes. Revisión del*

- estado de la cuestión en EE. UU. y el Reino Unido. Enseñanza de las Ciencias Sociales, *Revista de Investigación*, Barcelona, n. 1, 2002, p. 55-68
- FUENTES, Concha. ¿Qué visión tienen los alumnos de la historia como campo de conocimiento y como materia escolar? *Íber*, Barcelona, n. 36, 2003, pp. 78-88.
- FUENTES, Concha. “Concepciones de los alumnos sobre la Historia”, revista Enseñanza de las Ciencias Sociales, n° 3, 2004, pp. 75-83.
- FUNES, Alicia et al., “La temporalidad en la enseñanza de la historia reciente/presente. Avances de una indagación en los 5tos años de las escuelas medias de San Carlos de Bariloche”. *Espacio Regional*, revista de Estudios Sociales, volumen 2, número 4, Osorno, 2007, 37-46.
- GALVALISI, Celia, La comprensión y el aprendizaje a partir de libros escolares. Mejorando la afectividad del texto escolar, en Seminario internacional Textos Escolares de lenguaje y comunicación, MINEDUC, Santiago, 2009, pp. 49-63.
- GARRIGA, María; MORRAS, Valeria; PAPPYER, Viviana, “La conciencia histórica en jóvenes de la Provincia de Buenos Aires”, en *Los jóvenes frente a la Historia. Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*, (De Aménzola y Cerri, cord.), Proyecto Redes Colección Estudios/investigaciones 64, FaHCE, Universidad de La Plata, 2018, pp. 83-100.
- GIBAJA, José; HUGUET, Montserrat, “La historia que se hace, la historia que se aprende, la historia que se enseña”, en *La historia que se aprende*, Revista Íber, N° 17, 1998, GRAÓ, Barcelona, pp.7-26.
- GOMEZ, Cosme; MIRALLES, Pedro, “¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España”, *Revista de Estudios Sociales*, n° 52, Bogotá, 2015, pp. 52-68.
- GONZALEZ, Fabián; GÁRATE. Camila, “El aprendizaje histórico en la educación secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica”, *Diálogo Andino*, n° 52, pp. 73-85, 2017
- HERNÁNDEZ, Roberto, et al., *Metodología de la investigación*, 6 edición, McGRAW-HILL, México, 2014.
- KERLINGER, Fred; LEE, Howard, *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*, 4 edición, McGRAW-HILL, México, 2002.
- LE GOFF, Jacques, *Pensar la historia*. Barcelona, Paidós, 2005.
- LEE, P. “Em direção a um conceito de literacia histórica”. Educar número especial: 131-150, Universidade Federal do Paraná, PP. 131-150, Curitiba, 2006.
- LEIVA, D; RITTERHAUSSEN, S.; RODRÍGUEZ, E.; CARDEMIL, C.; LATORRE, M., *El texto escolar. Una alternativa para aprender en la escuela y en la casa*, MINEDUC, CIDE, Facultad de Educación PUC, Santiago de Chile, 2000
- LICERAS, Ángel, “La atención a las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Un compromiso para su didáctica y para el profesor”. *Scripta in Memoriam*, Universidad de Alicante, España, 2001.
- PAGÉS, Joan., “Saberes históricos construidos –saberes históricos apropiados. Una reflexión desde la didáctica de la historia”. *En Memória, sensibilidades e saberes*, organizado por E. Zamboni, M. C. Galzerani, C. Pacievitch, pp. 304-325. Editora Alínea, São Paulo, Brasil.
- Reguillo, R. 2000 Emergencia de Culturas Juveniles. Norma, B, 2013.
- PAGÉS, Joan, “Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar”, *Revista Trayectorias Universitarias*, vol. 4, n° 7, 2018.
- PEREIRA, Carlos y otros, *Historia ¿Para qué?*, México, Siglo XXI, 2004.
- SALAZAR, Gabriel, *La historia desde abajo y desde adentro*, Colección Teoría, U. de Chile, 2003.

- SALAZAR, Gabriel, *Movimientos sociales en Chile. Trayectoria histórica y proyección política*, Uqbar editores, Santiago, 2012.
- SANFUENTES, Olaya. “La trinidad patrimonial: Patrimonio, historia y memoria en la formación de la identidad”, en *Historiadores chilenos frente al Bicentenario*, Luis Parentini (compilador), Salesianos Impresores, Santiago 2008.
- SANTACANA, Joan; LLONCH, Nayra (eds.), *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*, Ediciones Trea, España, 2015.
- SANTISTEBAN, A.; ANGUERA C., Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. Clío y Asociados n° 19, 2014, 249-267.
- SCHMIDT, María Auxiliadora, “Jóvenes brasileños y europeos. Identidad, cultura y enseñanza de la Historia (1998-2000)”, *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, n° 4, pp. 53-64, 2005.
- SERNA, Justo; ANACLET, Pons, *La historia cultural*, Akal, Madrid, 2005.
- SERNA, Justo, “Utilidad y perjuicio de la historia para el adolescente”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 298, 2001, pp. 80-84.
- TREPAT, Cristòfol, *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Editorial GRAÓ, España, 1995.
- TREPAT, Cristófol; COMES, Pilar, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*, Editorial GRAÓ, España, 1998.



UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO DE ESTUDANTES BRASILEIROS COM O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO: DOS ARTEFATOS TRADICIONAIS DE ENSINO AO CIBERESPAÇO

Martins, Cinthia C. O.1; Franco, Alécia P.2

1Professora de História da rede estadual mineira de ensino e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia; 2Professora de Metodologia do Ensino de História no curso de graduação de Pedagogia e pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia

O presente trabalho tem como intenção apresentar algumas análises realizadas a partir dos resultados extraídos dos itens 4.1, 4.7, 4.12, 5.1, 5.7 e 5.12, do questionário produzido pelo “PROJETO RESIDENTE: Observatório das relações entre jovens, História e política na América Latina”. A partir de análise qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994) dos resultados obtidos, pretende-se compreender e analisar a relação tecida pelos estudantes entre a apropriação do conhecimento histórico, alguns artefatos tradicionais de ensino e sites de pesquisa enquanto Ciberespaço (PIERRE LÉVY, 2010).

1. Apresentação

Um dos propósitos deste breve ensaio, portanto, é questionar a rapidez e a facilidade com que assumimos muitas vezes o amor à tecnologia por ela mesma, replicando modos de fazer educação, muitos deles já bastante questionados no âmbito da pesquisa acadêmica e da prática pedagógica. (FISCHER, 2012, p.1038)

O processo de ensino e aprendizagem consiste em um rico e explorado campo de pesquisa, na área da Educação; e as tecnologias se constituíram como objetos de questionamentos e inquietação entre pesquisadores e professores que, de forma controversa, debatem sobre a colaboração de tais artefatos na melhora do desenvolvimento das aulas. A partir da passagem de Fischer, apresentada na epígrafe, trazemos à luz do debate o questionamento da existência de uma real transformação no processo de ensino e aprendizagem, mediante o uso de artefatos culturais tecnológicos digitais durante a aula.

A fim de compreender como está sendo desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem, com ênfase na constituição do conhecimento histórico entre estudantes brasileiros, almejamos dialogar diretamente com esses estudantes, com a mediação de questionário⁵⁴ produzido pelo “PROJETO RESIDENTE: Observatório das relações entre jovens, História e política na América Latina”, aplicado no ano de 2019. Propomo-nos a compreender como que, para esses jovens, é constituído o conhecimento histórico, pois “(...), os

54 Os questionários analisados neste trabalho consistem nos aplicados em turmas de ensino público e privado, da educação regular e educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil. Um total de 3923 questionários foram aplicados durante o ano de 2019, nas cidades de São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Nova Iguaçu (RJ), Eunápolis (Ba), Cachoeira (Ba), Feira de Santana (Ba), Vitória da Conquista (Ba), Governador Mangabeira (Ba), Muritiba (Ba), Morrinhos (Ba), Diamantina (MG), Uberlândia (MG), Prudentópolis (PR), Londrina (PR), Jacarezinho (PR), Inajá (PR), Arapongas (PR), Ponta Grossa (PR), Pirai do Sul (PR), Curitiba (PR), Guarapuava (PR), Foz do Iguaçu (PR), Papanduva (SC), Porto Alegre (RS).

“jovens precisam ser estudados e entendidos a partir do mundo em que vivem, e não apenas comparados a grupos que viveram em outras décadas ou a certos modelos ou padrões de comportamento tornados homogêneos” (SCHWERTNER e FISCHER, 2012, p.401).

Para concretizar tal anseio, este trabalho entrecruza os itens 4.1, 4.7, 4.12, 5.1, 5.7 e 5.12 do questionário, com a finalidade de compreender o quanto os estudantes afirmam gostar de livros didáticos, fala de professores e sites de busca, enquanto fontes de conhecimento histórico; em detrimento de confiarem nas informações históricas disseminadas pelas mesmas fontes citadas anteriormente. Com base nestas reflexões, finalizaremos o texto discutindo o impacto, nas aulas de História, na relação entre professores e estudantes e no processo de aprendizagem histórica, de fontes que circulam por meio de tecnologias digitais.

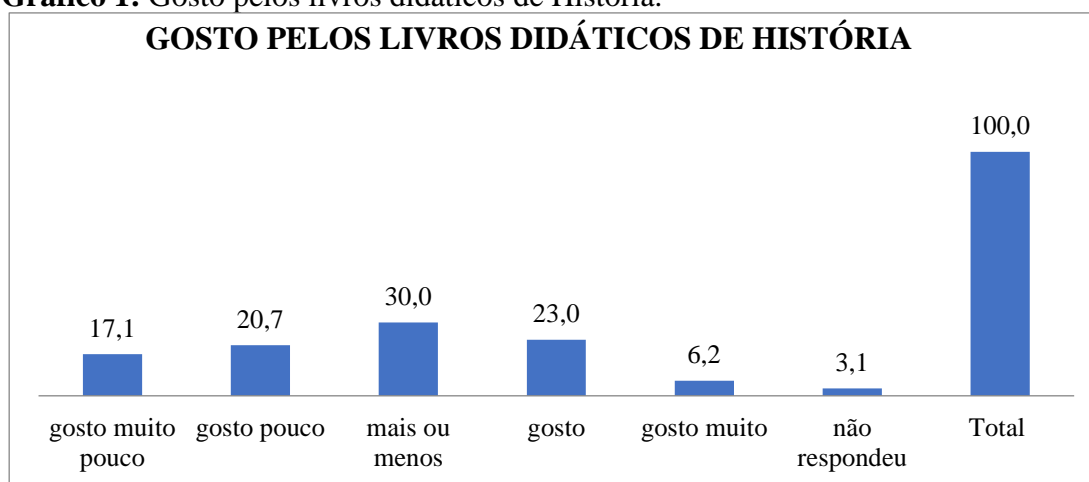
Os dados que serão analisados consistem em valores quantitativos e percentuais obtidos a partir da tabulação⁵⁵ das respostas extraídas de alguns dos questionários aplicados. Todavia, a análise será realizada a partir de uma interpretação qualitativa dos resultados, pois

Os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigações qualitativas. Podem sugerir tendências num local, [...]. Podem também fornecer informação descritiva [...]. Estes tipos de dados podem abrir novos caminhos a explorar e questões a responder. Os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva. (BOGDAN e BIKLEN, 1996, p.196).

2. Quais as formas em que a História aparece que os estudantes mais gostam?

A primeira questão que será apresentada neste trabalho é a alternativa de número 1, da questão 4, que questiona os estudantes o quanto eles gostam do livro didático de História. Essa questão teve 3803 respostas válidas⁵⁶, que foram tabuladas e resultaram no gráfico 1, apresentado abaixo.

Gráfico 1: Gosto pelos livros didáticos de História.



Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

⁵⁵ Para realizar a tabulação dos dados extraídos dos questionários utilizou-se o programa IBM SPSS Statistics Visualizador.

⁵⁶ Por resposta válida consideramos todas as respostas que apresentaram marcação de uma única resposta. Questão com nenhuma ou mais de uma resposta marcadas foram consideradas inválidas.

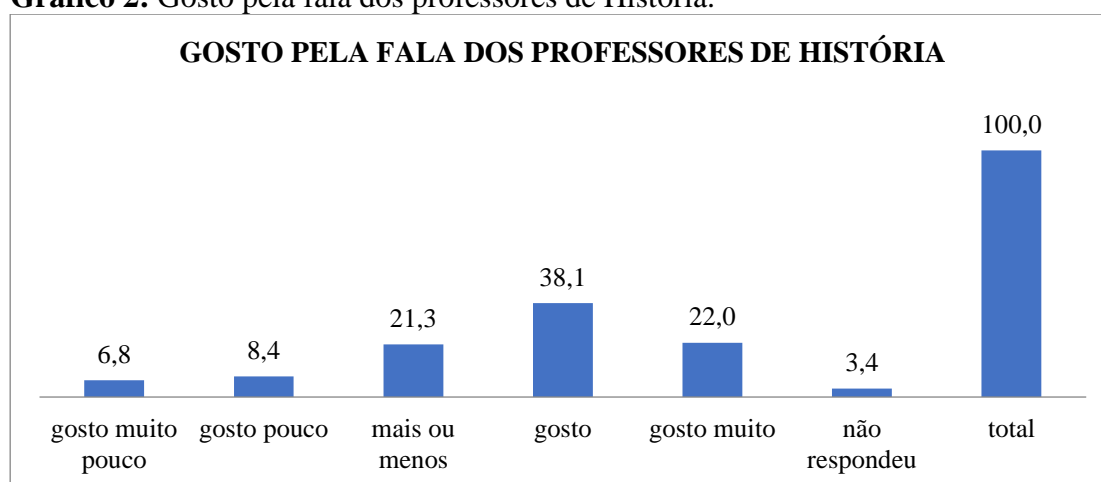
O gráfico 1 evidencia que 29,2% dos estudantes que responderam essa questão, afirmaram “gostar” ou “gostar muito” do livro didático de História; 30% afirmaram gostar “mais ou menos”, e 37,8% afirmaram “gostar muito pouco” ou “gostar pouco” do livro didático. Esse resultado não gera surpresa, pois o livro didático é considerado um artefato tradicional de ensino, e sua forma de utilização nas aulas de história, normalmente, baseia-se na mera leitura de textos com narrativas lineares, linguagem escrita e imagética estática, respostas de questões com pouca interatividade, o que se distancia dos hábitos de ler da maioria dos jovens do século XXI. Chartier já discutia tal questão, ao afirmar que

Encontramos ainda o discurso segundo o qual as classes mais jovens afastam-se da leitura. Sim, se concordarmos implicitamente sobre o que deve ser a leitura. Aqueles que são considerados não-leitores lêem, mas lêem coisas diferentes daquilo que o cânone escolar define como leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não-leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. (Chartier, 2009, p.103-104).

Chartier traz ao debate a distinção entre leitura acadêmica/escolar e leitura cotidiana, no âmbito cultural dos jovens. O historiador argumenta que não deve haver essa hierarquização da qualidade de uma leitura, mas sim da criticidade que essa resulta em seu leitor, da possibilidade que uma leitura abre para outras. Ou seja, o jovem contemporâneo é um leitor ativo, mas não dos livros didáticos apresentados pela escola como fonte de conhecimento, mas de conteúdos digitais; pois, “as identidades juvenis se organizam em torno de determinados circuitos culturais, como os meios de comunicação de massa e os sistemas de informação e comunicação” (SCHWERTNER e FISCHER, 2012, p.405).

O próximo item selecionado para ser analisado é a alternativa 7, da questão 4, que questiona os estudantes com relação ao quanto eles gostam da fala dos professores de História. Essa questão teve 3790 respostas válidas, que foram tabuladas e resultaram no gráfico 2, apresentado abaixo.

Gráfico 2: Gosto pela fala dos professores de História.



Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

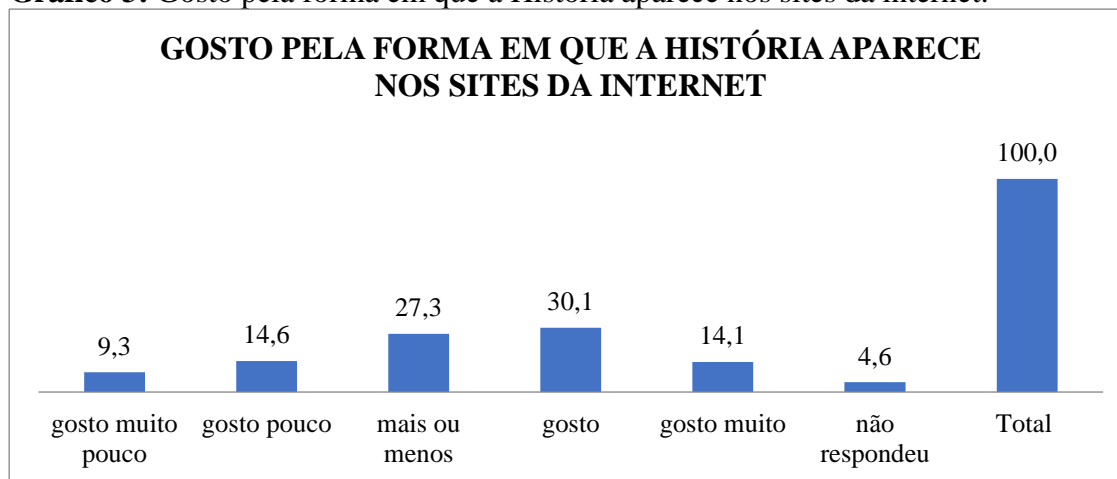
O gráfico 2 apresenta que 60,1% dos estudantes que responderam essa questão, afirmaram “gostar” ou “gostar muito” da fala dos professores de História, enquanto que 21,3% afirmaram

“gostar mais ou menos” e 15,2% afirmaram “gostar pouco” ou “gostar muito pouco”. Esse resultado é muito expressivo, e não deixa dúvida que a maioria absoluta dos estudantes que responderam esta questão gostam da fala do professor, no contexto da aula de História.

Tal informação é muito significativa, numa conjuntura histórica e política de questionamento da importância do professor no processo de ensino e aprendizagem de História. Em diálogo com Santos (2014), destaca-se “a importância da sociabilidade no processo de aprender. Essa pode até sugerir como tese de lugar-comum, mas a interação entre sujeitos que ensinam e aprendem é de fundamental pertinência no processo de aprendizagem”.

A próxima pergunta do questionário a ser analisada é a alternativa 12 da questão 4. Essa indaga os estudantes sobre o gosto pela forma em que a História aparece nos sites da internet. Essa questão, especificamente, apresentou 3472 respostas válidas, que foram tabuladas. A partir das respostas extraídas deste item 4.12, produzimos o gráfico 3, apresentado abaixo.

Gráfico 3: Gosto pela forma em que a História aparece nos sites da internet.



Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

O gráfico 3 evidencia que 44,2% dos estudantes que responderam essa questão, afirmaram “gostar” ou “gostar muito” de sites de internet enquanto fonte de conhecimento histórico, enquanto que 27,3% afirmaram “gostar mais ou menos”, e 23% afirmaram “gostar pouco” ou “gostar muito pouco”. É evidente que o resultado mostra que a maioria dos estudantes que responderam essa questão afirmam gostar da linguagem do ciberespaço que Lévy (2009) define como

... o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto de sistemas de comunicação eletrônica (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço.(LÉVY, 2009, 94-95)

O cruzamento dos resultados apresentados pelos gráficos 1, 2 e 3 nos possibilita conhecer que dentre as três fontes de conhecimento histórico apresentadas, os estudantes afirmam mais

gostar das que aparecem na forma da fala do professor, seguido por sites de internet e, por último, livros didáticos.

Tal resultado gera surpresa, pois a priori, era imaginável que os estudantes afirmariam ser os sites da internet a forma em que a História aparece que mais gostariam, por estes estarem diretamente relacionados à cultura digital, na qual uma considerável parcela desses estudantes se constituíram social e culturalmente.

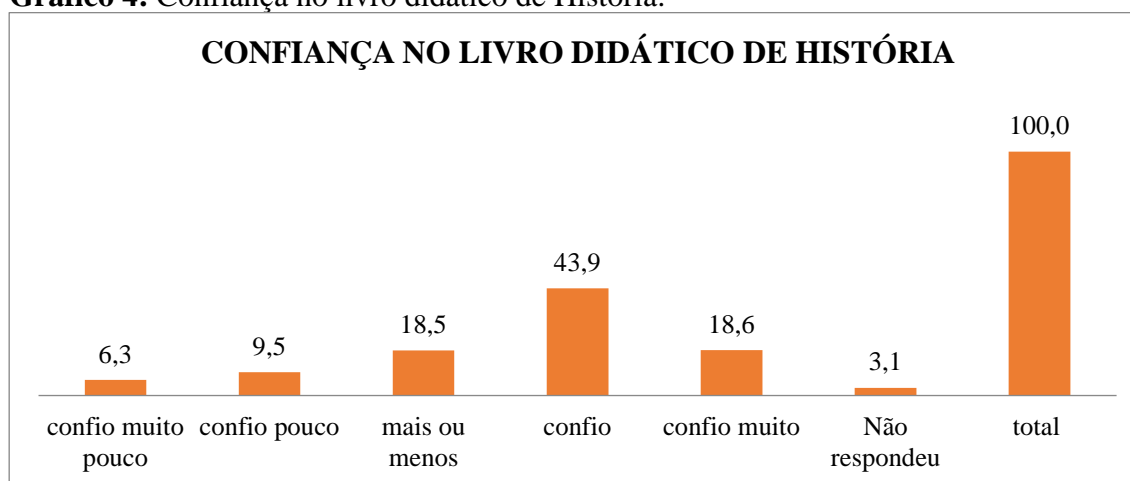
Pierre Levy, ao conceituar o ciberespaço no final do século XX, profetizava que este se tornaria um importante espaço de disseminação de informações e memórias, podendo ser acessíveis a qualquer pessoa, de diferente tempo e espaço. Ele ainda afirmava que “a perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade, a partir do início do próximo século” (LÉVY, 2009, 94-95). De fato, Lévy foi assertivo ao afirmar que o ciberespaço se tornaria um espaço de múltiplos e diversificados acessos, ganhando o gosto da maioria; todavia, na perspectiva educacional, o professor ainda se apresenta como figura central do processo de ensino e aprendizagem.

3. Quais as formas em que a História aparece que os estudantes mais confiam?

A questão 5 do questionário do Projeto Residente aborda quais as formas em que a História aparece que os estudantes mais confiam, apresentando as mesmas opções da questão 4 que versa sobre as formas que eles mais gostam. Como no tópico anterior, vamos analisar os itens que perguntam sobre os livros escolares, falas dos professores e sites da Internet, itens 5.1, 5.7, 5.12 do questionário, respectivamente.

O item 5.1 que questiona os estudantes o quanto eles confiam na História apresentada no livro didático, obteve 3801 respostas válidas, que foram tabuladas e resultaram no gráfico 4, apresentado abaixo.

Gráfico 4: Confiância no livro didático de História.

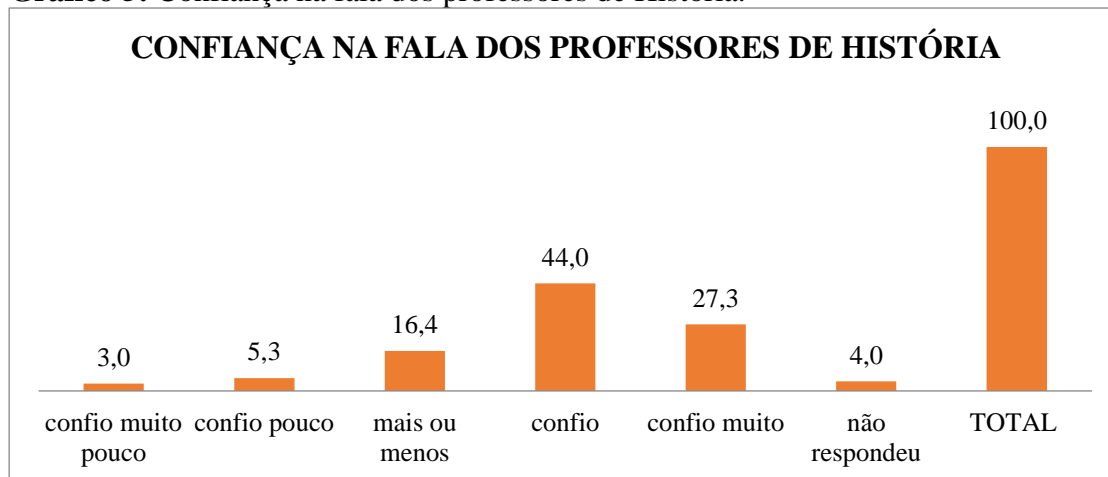


Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Ao analisar o gráfico 4, percebemos que 62,5% dos estudantes que responderam essa questão afirmaram “confiar” ou “confiar muito” no livro didático, enquanto que 18,5% afirmaram “confiar mais ou menos” e 15,8% afirmaram “confiar pouco” ou “confiar muito pouco”.

O item 5.7 que indaga os estudantes quanto a confiabilidade na fala dos professores recebeu 3767 respostas válidas, e a tabulação dessas resultou no gráfico 5, apresentado abaixo.

Gráfico 5: Confiança na fala dos professores de História.



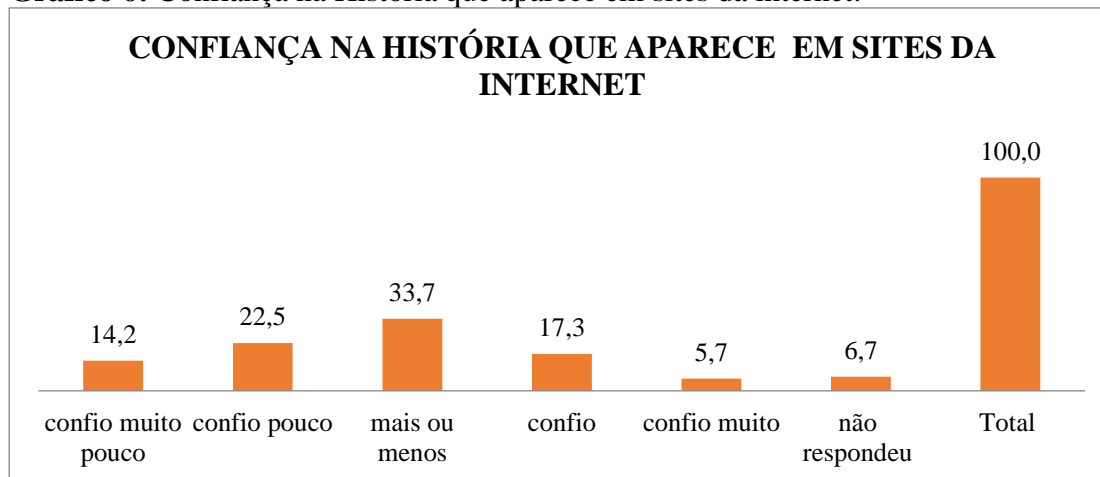
Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Ao observar os resultados apresentados pelo gráfico 5, é perceptível que 71,3% dos estudantes afirmaram confiar ou confiar muito na fala dos professores, enquanto que 16,4% afirmaram confiar “mais ou menos” e 8,3% afirmaram confiar pouco ou muito pouco. Esse resultado evidencia que uma quantidade muito expressiva de estudantes afirma confiar na fala dos professores; enquanto que uma quantidade muito pequena, menos de 10% dos estudantes, afirmou confiar pouco.

Esse resultado apresentado pelo gráfico 5, é complementar aos resultados extraídos do gráfico 2. Ambos os gráficos deixam evidente que os estudantes afirmam confiar e gostar da fala dos professores, fato que evidencia a centralidade do professor no processo de ensino e aprendizagem constituído na atualidade.

Quanto ao item 5.12 que indagava os estudantes com relação a confiança deles para com a História que aparece nos sites de internet, ele obteve 3662 respostas válidas tabuladas, e a partir destas respostas foi produzido o gráfico 6, registrado a seguir.

Gráfico 6: Confiança na História que aparece em sites da internet.



Fonte: Dados do Projeto Residente, 2019. Organizados pelos autores.

Os resultados observados no gráfico 6 evidenciam que 33,7% dos estudantes que responderam essa questão afirmaram confiar “mais ou menos” em sites de internet. Ao somar os demais resultados percebemos que, 36,7% dos estudantes afirmaram confiar pouco ou confiar muito pouco em sites da internet; enquanto que 23% das respostas afirmam que confiam ou confiam muito em sites de internet. Ao observar essa perspectiva da somatória das médias, percebemos que a maioria dos estudantes afirmaram não confiar muito nos sites de internet.

Nos resultados observados no gráfico 6, em comparação com os extraídos do gráfico 3, é perceptível que os estudantes gostam dos sites da internet, contudo, não necessariamente eles confiam nas informações obtidas em tais sites. Esse gostar de sites de internet como fonte de pesquisa já foi levantado por Schwertner e Fischer, que ao realizarem uma pesquisa em 2008 constataram que

Na investigação, comprovou-se que a quase totalidade dos alunos (93, entre 119) usa a internet para fins de pesquisa. Ou seja: os meninos procuram materiais, leem, estudam, fazem isso tudo pela internet. Então, não trata-se de julgar a substituição da leitura *strictosensu* pela TV ou pela internet, mas de avançar no sentido de novas investigações sobre os modos de entretenimento, lazer e estudo dos jovens, em direta conexão com as múltiplas formas de comunicação e inclusive de leitura em nossos dias. (SCHWERTNER e FISCHER, 2012, p.410).

O resultado obtido pela pesquisa desenvolvida pelas autoras está em consonância aos nossos resultados, referentes ao gráfico 3; pois em ambas, os estudantes afirmaram gostar de sites de internet. Esse resultado, novamente, dialoga com os dados extraídos do gráfico 1, pois os estudantes que afirmam gostar de sites da internet, afirmam não gostar de livros didáticos de História. Tais resultados são significativos, pois como afirmam Schwertner e Fischer (2012, p.409) “esta é a primeira geração de jovens que está crescendo em meio uma simultaneidade de mídias visuais e seus recursos”.

Todavia, os gráficos 4 e 6 trazem dados que complementam as análises apresentadas pelas autoras em seu trabalho de pesquisa, pois os mesmos estudantes que afirmam gostar de sites de internet e não gostar da leitura do livro didático de história, afirmam confiar nas informações trazidas nesses livros, e confiar pouco nas disseminadas em sites da internet. Ou seja, o processo de formação cultural dos estudantes se modificou com o passar de tempo, com a prevalência do gosto por sites de buscas em detrimento da leitura do livro didático; entretanto, pensando na formação histórica destes estudantes, essa mudança não é tão perceptível, pois o livro didático é considerado mais confiável, em detrimento aos sites de buscas.

Ao realizar o cruzamento dos gráficos 5, 6 e 7, percebemos que os estudantes afirmam confiar primeiramente na fala do professor como fonte de informações históricas, seguida pelo livro didático e por último nos sites da Internet. Ou seja, no contexto das aulas de História, para os jovens que participaram desta pesquisa, o professor é a fonte de informações históricas que detém maior confiabilidade, seguida pelo livro didático; e por último, os sites de pesquisa da internet.

4. Considerações finais

Ao comparar os resultados evidenciados pelos seis gráficos apresentados ao longo do texto, podemos desenvolver algumas conclusões importantes para compreender a relação do estudante com as fontes do conhecimento histórico.

O gráfico 1 deixa evidente o fato de os estudantes não gostarem do livro didático de História; todavia, o gráfico 4 mostra que os estudantes confiam nas informações históricas apresentadas neste artefato tradicional de ensino. Ou seja, mesmo se tratando de um artefato pouco atrativo aos estudantes, esse ainda apresenta forte legitimidade e confiabilidade, enquanto fonte para o processo de formação do conhecimento histórico estudantil.

Os gráficos 2 e 5 apresentam resultados complementares, que evidenciam o professor como protagonista entre as fontes de conhecimento elencadas neste trabalho, apresentando o resultado mais expressivo entre os estudantes que responderam: o professor é a fonte em que os jovens afirmam mais gostar e confiar. Ambos os sujeitos apresentados, professor e estudante, são os principais constituintes do processo de ensino e aprendizagem histórica, e os resultados dos gráficos reiteram isto. Como Santos (2014, p.180) afirma, “[...] aprender História é fruto de um trabalho, pensar historicamente não é algo inato ao ser humano, opostamente, é algo aprendido, desenvolvido e que precisa ser exercido.”

Os gráficos 3 e 6 apresentam resultados também importantes, pois deixam evidente que para os estudantes participantes da pesquisa, os sites da internet são fontes de informação histórica que eles gostam, mas não tão confiáveis. Nessa perspectiva, dialogamos com Lévy ao concordar que o ciberespaço se consolidou como um campo de contato entre diferentes sujeitos, em tempos e espaços diferentes, dinamizando a circulação e o consumo de memórias, narrativas e informações diversificadas; e esse espaço influencia diretamente na constituição dos sujeitos estudantes, e na sua formação histórica.

Todavia, Lévy superdimensionou o papel do ciberespaço ao afirmar que ele seria o "principal canal de comunicação e de suporte da memória da humanidade" no século XXI. Como os resultados obtidos a partir dos gráficos apresentados anteriormente comprovam, os sujeitos do processo de constituição do saber histórico escolar são os professores e os estudantes. Enfim, fontes que têm uma autoria explícita, um emissor personificado – o professor, o autor/editor do livro didático. As fontes da Internet que circulam de forma despersonificada e descontextualizada não geram confiança.

Mesmo se tratando de uma pesquisa em desenvolvimento, conseguimos concluir, a partir dos dados apresentados ao longo do texto, que para os estudantes que participaram desta pesquisa, o processo de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico ainda está pautado na relação professor – aluno. Enquanto que os livros didáticos e os sites de busca da internet apresentam resultados divergentes, pois aqueles que gostam de sites de buscas da internet como fonte de informações históricas, não necessariamente confiam em tais; enquanto que mesmo não gostando do livro didático enquanto fonte, os estudantes confirmam nas informações apresentadas por estes.

Referências bibliográficas

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994. p. 194-196.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/ Roger Chartier*; tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes – {São Paulo} : Impresso Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998, 160p.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. “Mitos em torno da novidade tecnológica na educação”. *Educ. Soc.*, Campinas, v.33, n.121, out-dez- 2012, p. 1037-1052.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009, 270p.

SANTOS, Bergston Luan. Interpretando "mundos": jogos digitais & aprendizagem histórica. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; FISCHER, Rosa Maria Bueno. “Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades”. In: Educação em Revista. Belo Horizonte: v.28, n.01, p.395-420, mar. 2012.



TENDENCIAS EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y CULTURA HISTÓRICA RESPECTO A LOS SUJETOS HISTÓRICOS EN JÓVENES MEXICANOS

Ordóñez, Michelle¹

¹*Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México*

Este trabajo es una primera aproximación al análisis e interpretación de las respuestas al cuestionario para estudiantes del Proyecto Residente recabadas en México. Se enfoca en el reactivo 27 (incisos a al e), “Escribe el nombre de la persona de mayor importancia para la historia de tu país”. Los datos fueron tratados con el programa EVOC 2000 que se fundamenta en la teoría del núcleo central y, por lo tanto, en la teoría de las representaciones sociales. Es por esto por lo que la información que arroja el programa se interpreta a partir de estas categorías y se añade el concepto de cultura histórica que enriquece la discusión en torno a la forma en que estos jóvenes mexicanos se relacionan con su pasado.

1. Categorías de análisis. Representaciones sociales, teoría del núcleo central y cultura histórica

La noción de representación social que usaré en este trabajo fue elaborada por Serge Moscovici (1961/1979) a inicios de la década de los sesenta del siglo pasado y desarrollada ampliamente por investigadores de diferentes ciencias sociales. Es usada para referir a la visión del mundo que los individuos o grupos construyen y utilizan para actuar o tomar posturas y es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales e identificar los elementos de las prácticas sociales.

De acuerdo con Jean-Claude Abric (2001), la representación social está integrada en el sistema de valores de cada individuo y depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda, por lo que es una forma de visión global y unitaria respecto a algún aspecto de lo que llamamos realidad (Pp. 12-13). Además, según Denise Jodelet (1986) es una forma de conocimiento elaborada socialmente y tiene un objetivo práctico, el de construir una realidad común para un conjunto social. Esta función es explicada mediante el concepto de organización significativa puesto que implica un sistema de pre decodificación de la realidad que orienta las acciones y las relaciones sociales.

Para comprender porqué las representaciones sociales desempeñan un papel fundamental en las prácticas y en la dinámica de las relaciones sociales, Abric (2001, pp. 15-17) propone cuatro funciones esenciales: A) la función de saber que permite entender y explicar la realidad; B) la función identitaria que define la identidad y permite la especificidad de los grupos; C) la función de orientación que conduce comportamientos y prácticas; y D) la función justificadora que permite justificar las posturas y los comportamientos.

Este conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes respecto a un objeto o situación, tiene una organización y estructura. El análisis y comprensión de una representación requiere de la doble identificación de su contenido y estructura. Para esto Abric (2001, pp. 26) propone que su funcionamiento es regido por un doble sistema. Por un lado, un sistema central (llamado núcleo central), que es esencialmente social, y está relacionado con las circunstancias históricas, sociológicas e ideológicas. Desempeña un papel esencial en la estabilidad y la

coherencia de la representación, garantiza su permanencia y conservación, es relativamente independiente de la situación inmediata en la que se aplica; su origen está en el contexto global (histórico, social e ideológico) que define las normas y los valores de un sistema social dado.

Por otro lado, un sistema periférico cuya determinación es más individualizada y contextualizada, bastante más asociado a las características individuales y al contexto inmediato y contingente. Permite adaptación, diferenciación e integración de las experiencias cotidianas, es decir, contiene modulaciones personales. Es mucho más flexible que el sistema central y de algún modo lo protege al permitir que integre informaciones y prácticas diferenciadas (pp. 26).

A partir de lo anterior, la teoría del núcleo central propone que la organización de una representación presenta una estructura particular, pues, además de jerarquizados, sus elementos se organizan alrededor de un núcleo central, formado por uno o varios elementos que dan significación a la representación (pp. 18). Este núcleo estable alrededor del cual se construirá el conjunto de la representación, proporciona el marco de categorización e interpretación para las nuevas informaciones, orientando la conducta y dando sentido a los hechos (Moscovici, 1961).

Este núcleo central está constituido por uno o varios elementos que en la estructura de la representación ocupan una posición privilegiada son ellos los que le dan su significación. Es configurado en parte por el objeto o situación representada; también por la relación que el sujeto mantiene el objeto, y, finalmente, por el sistema de valores y normas sociales que constituyen el entorno ideológico del momento y del grupo (Abric, pp. 23).

Los elementos periféricos de la representación se organizan alrededor del núcleo central. Son el lado más accesible, el más vivo y concreto. Abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios, estereotipos y creencias. Estos elementos están jerarquizados, es decir que pueden estar más o menos cercanos al núcleo (pp. 23). Abric señala que tienen tres funciones esenciales que son las de concreción, regulación y defensa.

Después de este breve bosquejo respecto a la representación social y la teoría del núcleo central, queda claro que la representación es informativa y explicativa de los lazos sociales, intra e inter grupos, y de las relaciones de los individuos con su entorno social. Por eso es un elemento esencial en la comprensión de los comportamientos y prácticas sociales.

Respecto al concepto de cultura histórica, por ahora diré que se inscribe en la reflexión multidisciplinar sobre la conciencia histórica y la didáctica de la historia que se desarrolló a partir de la década de los setenta del siglo pasado. Al indagar acerca de los factores que intervienen en la configuración de la conciencia histórica de los ciudadanos y la forma en que se objetiva en el espacio público, Jörn Rüsen (2001) definió a la conciencia histórica como la actividad cognitiva basada en la memoria que nos permite orientarnos en el tiempo y darle sentido. Gracias a ella, las personas comprenden que son fruto de su historia.

La conciencia histórica se configura socialmente mediante las representaciones sobre el pasado que se construyen desde la infancia, en la escuela, pero también en la familia, los museos, los libros, los medios de comunicación, por mencionar algunos. Son justamente estas múltiples fuentes de conocimientos e interpretaciones acerca del pasado lo que se llama cultura histórica (Sánchez, 2009, Pp. 277), de acuerdo con Fernando Sánchez es “el conjunto de recursos y prácticas sociales a través de las cuales los miembros de una comunidad interpretan, transmiten, objetivan y transforman su pasado” (p. 277).

Para Sánchez, todas las personas son partícipes de la cultura histórica, pero hay agentes que “son especialmente activos en la difusión de determinadas lecturas del pasado” a estos les llama configuradores de la cultura histórica (p. 278). Dentro de estos destacan los Estados que elaboran un discurso dominante pero que siempre encuentra contra narrativas. Otros agentes configuradores son las instituciones educativas, aunque las escuelas básicas difieren, por ejemplo, de las universidades en cuanto a la cercanía con la memoria oficial.

Entonces, la cultura histórica es un conjunto de representaciones sociales acerca del pasado. Esta tiene múltiples fuentes, existen agentes especialmente activos en su producción o reproducción y también existen diversos medios para su difusión.

Es en este sentido que analizamos las respuestas de los estudiantes en torno a quién es la persona de mayor importancia en la historia de su país. Organizamos los datos para identificar el núcleo central de su representación, así como los elementos periféricos y su posible relación con el centro.

2. Distribución de los núcleos central, intermedio y periférico ¿qué hay de nuevo?

En núcleo central respecto a quién es la persona de mayor importancia en la historia de México contiene a personajes históricos como Benito Juárez, Miguel Hidalgo, Porfirio Díaz, Emiliano Zapata, José María Morelos y Pavón, Francisco Villa, Francisco I. Madero, y Antonio López de Santa Anna.

Tabla 1: Casos en los que la frecuencia es ≥ 74 y el rango promedio es $< 2,5$

Nombre	Frecuencia	Rango Medio
Benito Juárez	407	1,985
Miguel Hidalgo	326	1,945
Porfirio Díaz	287	2,220
Emiliano Zapata	244	2,496
José María Morelos y Pavón	162	2,488
Francisco Villa	111	2,405
Francisco I. Madero	78	2,449
Antonio López de Santa Anna	76	2,263

Fuente: Datos del Proyecto Residente, 2019. Organizados por la autora.

En la narrativa dominante, Benito Juárez se presenta como el personaje principal del periodo conocido como Reforma, ocurrido a mediados del siglo XIX y en el que se enfrentaron conservadores y liberales ante la promulgación de una nueva constitución que, entre otras cosas reconocía la libertad de culto, la libertad de educación y suprimía los fueros militar y eclesiástico. Además, se pone especial énfasis en el origen étnico del personaje y en los esfuerzos que tuvo que realizar para estudiar al ser su lengua materna distinta al español (Vázquez, 2012. Pp. 170-173). Se le presenta como ejemplo de superación de los indígenas ya que llegó a ser presidente de México. Finalmente, es importante señalar que, al menos desde que inició con sus campañas presidenciales en 2006, el actual presidente, Andrés Manuel López Obrador, se auto nombró juarista y siendo presidente se ha encargado de promover esta figura.

Sorprende que no sorprenda que la representación social de los jóvenes acerca de los sujetos históricos y las personas importantes permanezcan ancladas a la narrativa dominante del Estado Mexicano. Todos los sujetos mencionados son hombres, participaron en acontecimientos y/o procesos históricos políticos y han tenido gran presencia en las narrativas de los configuradores y medios dominantes en la cultura histórica.

Este resultado se torna más llamativo si se señala que, al menos desde la década de los setenta del siglo pasado, el sistema educativo mexicano, especialmente las reformas a la educación básica, apuntaron a una enseñanza de la historia que no fuera memorística y/o de los grandes héroes (Plá, en prensa). Por lo que aquí se vuelve pertinente aplicar algunas de las características del núcleo central de la representación, su resistencia.

En cuanto al núcleo intermedio, podemos observar que siguen apareciendo personajes de la historia política y de la narrativa dominante del Estado mexicano como Lázaro Cárdenas, Venustiano Carranza, Hernán Cortés, Maximiliano de Habsburgo, Cuauhtémoc y Gustavo A. Madero. También aparecen personajes más contemporáneos a los jóvenes, es el caso del expresidente Carlos Salinas de Gortari y del presidente actual Andrés Manuel López Obrador. Llama la atención la primera aparición de una mujer, que forma parte, y cada vez con más fuerza, de la narrativa dominante por sus aportes a la literatura en español, es decir, no solo es la primera mujer en aparecer sino también es la primera que no pertenece al ámbito político.

Tabla 2: Núcleo intermedio.

Casos en los que la frecuencia es ≥ 74 y el rango promedio ≥ 2.5		
Nombre	Frecuencia	Rango Medio
Sin respuesta	667	2,730
Lázaro Cárdenas	139	2,511
Venustiano Carranza	103	2,835
AMLO	102	2,941
Sor Juana Inés de la Cruz	90	2,878
Casos en los que la frecuencia es <74 y el rango promedio <2.5		
Hernán Cortés	49	2,143
Carlos Salinas de Gortari	38	2,474
Maximiliano de Habsburgo	28	2,393
Cuauhtémoc	19	2,316
Gobernantes	15	2,267
Presidente	12	2,250
Diputados	7	1,714
Gustavo A. Madero	6	2,167
Senadores	6	2,333

Fuente: Datos del Proyecto Residente, 2019. Organizados por la autora.

Se debe resaltar también la gran cantidad de jóvenes que no responden pues después de la persona de más importancia, empiezan a aparecer los espacios en blanco. Respecto a la categoría gobernantes, se usó para agrupar todos los cargos del poder ejecutivo de elección popular que no fueran el presidente, por ejemplo, gobernador. Destaca además la presencia de la presidencia como un puesto de importancia para el país y, dentro de los cargos de elección popular, los legisladores ya sean los diputados o senadores.

Como se puede ver, aunque el núcleo central sigue la tendencia a la historia política y dominante del Estado, aparecen nuevos elementos como personajes contemporáneos o de la historia reciente que, sin embargo, siguen siendo del ámbito político y presidentes. También hay referencia a cargos de elección popular y no necesariamente a personas concretas y finalmente, una mujer que podríamos ubicar en la historia cultural del país que ha recibido mucha atención tanto en la historiografía como en la cultura histórica en los últimos años.

Tabla 3: Núcleo Periférico.

Casos en los que la frecuencia es <74 y el rango promedio ≥ 2.5
--

Josefa Ortiz de Domínguez	71	2,761
Agustín de Iturbide	57	2,579
Enrique Peña Nieto	54	2,685
Vicente Fox Quesada	52	2,846
No sé	47	2,936
Cristóbal Colón	38	2,579
Guadalupe Victoria	38	2,711
Nezahualcóyotl	34	2,618
Vicente Guerrero	32	2,625
Frida Kahlo	31	3,129
Ignacio Allende	29	2,586
Diego Rivera	25	3,120
Luis Donaldo Colosio	23	3,174
Ciudadanos	20	2,800
Niños héroes	20	2,850
Juan Escutia	17	2,706
Moctezuma	17	2,647
Álvaro Obregón	14	3,071
Familia	13	3,000
Ignacio Zaragoza	13	2,538
Gustavo Díaz Ordaz	12	3,000
Felipe Calderón	11	2,636
Carlos Slim	10	2,600
Victoriano Huerta	9	3,556
Javier Hernández	8	3,625
Mi mamá	8	2,875
Joaquín Guzmán Loera	8	2,750
Servidores públicos	8	2,500
Chabelo	7	3,143
Octavio Paz	7	2,857
Adolf Hitler	6	2,833
Fuerzas armadas	6	2,500
Malinche	6	2,500
Luis Miguel	5	3,600
José Vasconcelos	5	3,000

Fuente: Datos del Proyecto Residente, 2019. Organizados por la autora.

Para el núcleo periférico aparecen muchos más elementos que se deben analizar. En los primeros lugares siguen apareciendo personajes de la historia política y del relato dominante del Estado, este es el caso de Josefa Ortiz de Domínguez, Agustín de Iturbide, Enrique Peña Nieto, Vicente Fox Quesada, Cristóbal Colón, Guadalupe Victoria, Nezahualcóyotl y Vicente Guerrero. Después, aunque se mantiene la presencia de personajes del ámbito político, encontramos a la pintora Frida Kahlo y al pintor Diego Rivera. También aparecen grupos sociales agrupados en la categoría ciudadanos. La categoría familia reúne a los miembros de la familia que no fueran mamá o papá, por ejemplo, abuelo, abuela, tía, tío, hermana. Destaca la aparición de Carlos Slim quien, si bien podría asociarse al ámbito económico, ha participado o participa de forma indirecta en la política.

Finalmente se puede observar que hacia el final de la tabla 3, correspondiente al núcleo periférico, casi no aparecen personajes del ámbito político, tal es el caso del futbolista Javier Hernández, del personaje creado por el actor Xavier López, Chabelo y del cantante Luis Miguel. También destaca la respuesta “mi mamá” y se tendría que analizar más su presencia. Aparecen referencias a cargos públicos con la categoría Servidores públicos en la que se juntaron las respuestas que hacían referencia a cargos públicos que no son de elección popular como las secretarías de Estado; y en la categoría Fuerzas armadas se reunieron las respuestas relacionadas con el ejército y/o la policía. Destaca también la presencia de Joaquín Guzmán Loera, conocido como el Chapo Guzmán, narcotraficante que llegó a encabezar el listado de la revista Forbes de las personas más ricas del mundo.

Los dos personajes del ámbito político que aparecen casi al final de nuestro núcleo periférico son Victoriano Huerta, un militar que participó en el proceso conocido como Revolución Mexicana y es más conocido por haber traicionado a Francisco I. Madero (a quien podemos ver en el núcleo central). El otro es José Vasconcelos, figura destacada en la literatura que fue el primer Secretario de Educación Pública del país y también Rector de la Universidad Nacional. Se puede apreciar la presencia cada vez más recurrente de personas que no participaron en el ámbito político, es el caso del escritor ganador del premio Nobel de literatura Octavio Paz.

Para cerrar con los hallazgos del núcleo periférico no se puede dejar pasar la aparición de Adolf Hitler, que se puede relacionar con una especie de postura crítica o de ruptura por parte de los jóvenes. Finalmente, destaca el caso de Malinche, mujer náhuatl quien fuera intérprete e intermediaria de Hernán Cortés durante el proceso conocido como la Conquista. Figura controvertida pues la narrativa dominante del Estado mexicano la hizo aparecer como traidora a los mexicanos, pero esta imagen ha sido fuertemente criticada por la historiografía que se ha esforzado por mostrarla más que como una esclava o amante al servicio de los conquistadores.

Discusión preliminar

El análisis de las respuestas al reactivo acerca de quién es la persona de mayor importancia de la historia de tu país permite confirmar la permanencia de una representación social anclada en el relato dominante centrado en la narrativa que legitima al Estado mexicano. Esta confirmación lejos de no implicar una novedad evidencia la necesidad de profundizar más en las investigaciones respecto a la cultura histórica, la permanencia y cambio en las representaciones. Por ahora se puede sugerir que los cambios manifestados en la representación que puede ofrecer el núcleo periférico, pueden estar desempeñando una función de protección del núcleo central.

Referências bibliográficas

- ABRIC, Jean-Claude. *Práticas sociais y representaciones*. Primera Ed. México. Ediciones Coyoacán, 2001
- JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social*. Barcelona, Paidós, pp. 469-494, 1986
- MOSCOVICI, Serge. El psicoanálisis, su imagen y su público. Primera Ed. Buenos Aires. Editorial Huemul, 1979
- PLÁ, Sebastián. Historia curricular de la enseñanza de la historia en México (1972-2017). En S. Plá y O. Turra (Coord.), *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile*. México, IISUE, en prensa.

- RÜSEN, Jörn. What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence. *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*, Vancouver, University of British Columbia, p. 2, 2001.
- SÁNCHEZ, Fernando. La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva. *Pasado y Memoria*. 8, p 267-286, 2009.
- VÁZQUEZ, Josefina. De la independencia a la consolidación republicana. En P. Escalante [et al.] *Nueva historia mínima de México*. 9ª Ed. México. El Colegio de México. P. 137-190, 2012.



¿QUIÉNES SON LOS HÉROES?: LA ESCUELA Y LOS MEDIOS DE MASAS COMO CONTENDORES Y CONSTRUCTORES DEL IMAGINARIO SOCIAL

Maguiña Agüero, Juan¹; Palomino Paredes, Juan² Rodríguez Díaz, Juan³

¹Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Correo electrónico juanmaguina@yahoo.com; ²Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Correo electrónico jpalomino@unmsm.edu.pe; ³Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Correo electrónico juanro2003@hotmail.com

Información preliminar

En las siguientes líneas presentamos un análisis e interpretación de las respuestas de los estudiantes peruanos de secundaria al cuestionario sobre enseñanza de la historia elaborado por el “*Projeto Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina*”. Nos enfocamos en el ítem 27 que dice “Escribe el nombre de la persona de mayor importancia para la historia de tu país”.

Los datos fueron tratados con el programa EVOC 2000. La información obtenida fue enriquecida con la discusión en el grupo de trabajo, la cual se centró en los temas de memoria, cultura histórica y cómo éstas se forman en la conciencia de los jóvenes.

1. Memoria, olvido y guerras: apuntes para un marco teórico sobre la cultura histórica en el Perú.

Un acontecimiento reciente, fue ver miles de jóvenes en las calles de Lima, para lograr la caída del fugaz régimen del congresista Merino de Lama en octubre del 2020. La represión policial causó la muerte de dos jóvenes; Inti y Jack, considerados por la prensa como “Héroes del Bicentenario”. Miles de jóvenes con camisetas de la selección peruana de fútbol con el número 9 usado por el más popular y admirado futbolista peruano vigente, Paolo Guerrero, fueron los que marcharon contra el golpe de Estado promovido desde el Congreso de la República. Estos mismos jóvenes con las mismas camisetas, meses atrás habían cantado en plazas y bares el vals “Y se llama Perú”⁵⁷ –compuesto en 1974, bajo el régimen militar del General Juan Velasco Alvarado, para elevar los ánimos de un pueblo golpeado por la crisis y vitorear a la selección peruana de fútbol que después de décadas consiguió jugar nuevamente en el Mundial de Rusia.

En esta escena vemos como la imagen de un futbolista apolítico y una canción popular compuesta para legitimar una dictadura, son usados como símbolos, como emblemas, por las masas para cohesionarse políticamente contra un golpe de Estado antidemocrático.

⁵⁷ Augusto POLO CAMPOS, 1974. Vals criollo “Y se llama Perú”:

“Cosechando mis mares, sembrando mis tierras | Yo quiero más a mi patria | Mi nación que luchando rompió las cadenas | De la esclavitud | Esa la tierra del inca que el sol ilumina | Porque dios lo manda, y es que dios a la gloria | Le cambió de nombre y le puso Perú.

Y se llama Perú, con P de patria, la E del ejemplo | La R del rifle, la U de la unión.[...]”

No fueron símbolos icónicos personajes históricos militares y políticos, tales como Túpac Amaru II. ni Miguel Grau. ni Francisco Bolognesi, ni Andrés A. Cáceres.

Pareciera que los grandes héroes históricos estuvieran siendo desplazados por los nuevos mini héroes mediáticos. Últimamente se consideran como personajes heroicos a empresarios exitosos, futbolistas talentosos, cocineros mediáticos, cantantes internacionalizados, modelos de *realities*, etc., son los nuevos héroes, protagonistas de sus epopeyas de emprendimiento personal.

En nuestro trabajo de grupo, se considera aspectos teóricos tales como la “memoria histórica” y la “conciencia histórica” que están íntimamente comprendidos en los procesos de construcción de las identidades nacionales. Sin duda estos conceptos cobran una mayor relevancia en sociedades con problemas de discriminación, con grandes brechas socioeconómicas y que en su historia reciente han vivido conflictos sociales profundos, como la guerra interna en el Perú de los años ochenta y noventa del siglo XX.

Al respecto de las guerras, Lucila Svampa nos dice que los conflictos abren disputas interpretativas y discusiones en torno a los modos en que se rememoran las personalidades o eventos que han sido asumidos como hitos nacionales, protagonizados por próceres tradicionalmente vitoreados. Además con respecto al papel de la historia, la autora citada anteriormente nos dice:

[...] la historia se distingue por ser una reconstrucción relativa, siempre insuficiente y deficitaria de otro tiempo, con el que mantiene una clara distancia temporal y también crítica. Sus relatos se mantienen dentro de un plano secular y procuran un seguimiento documentado de las investigaciones, capaz de dar cuenta de nuevos alcances de teorías, siempre sujetos a críticas y revisiones. (SVAMPA, 2020, p. 128)

En la enseñanza de la historia, la memoria y el olvido de forma tendenciosa se pueden imponer sobre la objetividad pura. En ese proceso de formación del conocimiento histórico de consumo escolar, los sujetos históricos y sus hechos son interpretados por el historiador y luego esta información es vuelta a filtrar por el autor del texto escolar, finalmente el profesor de aula reinterpreta y vuelve a filtrar la información disponible para compartirla con sus estudiantes. A estos filtros hay que agregarle las orientaciones curriculares que establecen las autoridades escolares. En consecuencia, la información que llega al escolar es una reconstrucción radical e intensa de los hechos originales. Lo que llega al texto escolar es más la memoria y el olvido, los cuales intervienen en la producción y reproducción de la cultura histórica. Bajo el razonamiento expuesto, ciertamente, recordamos la mitología griega, donde Clío es dejada de lado para darle paso a Mnemosine y a Lete. Sobre este particular, Svampa nos explica la forma como actúa el olvido como contraparte de la memoria en la transmisión del discurso formador de la cultura histórica:

El olvido como estrategia gubernamental amenaza dejando en la oscuridad a quienes no cuentan con la simpatía del poder hegemónico. Ante este escenario, en algunos casos, esos sujetos, aunque desde los márgenes, pugnan por su aparición en la escena memorial, con la esperanza de revertir su situación. En otros, los afectados no logran organizarse para hacer oír sus reclamos y sus demandas quedan invisibilizadas por un tiempo indeterminado.

Sujetos históricos e inclusive hechos completos son dejados de lado para cubrir las necesidades de la historia oficial. Los autores de esta manera intervienen en la reproducción de este mismo y en las agencias del Estado y las

elites gobernantes, siempre y cuando estas sean afines a su cultura histórica en busca de reproducirse.

Los modos en que el olvido puede instrumentarse son variados: por la omisión de relatos oficiales que reconstruyen determinados hechos (por ejemplo, en los currículos escolares o en los actos de gobierno), por subestimar la participación de determinados agentes en un evento, o por la superposición de discursos respecto a los sucesos pasados. Estas tácticas subrepticias son muchas veces más efectivas que políticas con alto nivel de visibilidad, como los indultos. (SVAMPA, 2020, p.134)

Así, las prevalencias de la memoria o del olvido se pueden observar en el tratamiento de los hechos catastróficos, tales como las guerras, las rebeliones y revoluciones, sin olvidar que estos hechos paradigmáticos generalmente están relacionados con la construcción de los Estados y de las ideas de Nación.

La memoria como conservación y el olvido como supresión, tienen un lugar importante en la cultura histórica peruana, más aún cuando hemos construido identidades en torno a la valoración de hechos históricos paradigmáticos, como son para el Perú la Guerra de Independencia contra España en las dos primeras décadas del siglo XIX, la Guerra del Pacífico en la penúltima década del siglo XIX entre Perú, Bolivia y Chile y en menor medida, la Guerra Interna entre el Estado y los grupos subversivos, la más prolongada, en las dos últimas décadas del siglo XX. Aunque dichos acontecimientos no son conocidos en detalles en la memoria histórica aún tienen un papel importante para la formación de un *nosotros* en el imaginario nacional.

Como sabemos la memoria y el olvido no son actos espontáneos sino una construcción, en la que participan el Estado como institución y en la medida que esto contribuye para las relaciones de poder con las elites del país. Tal como refiere André Mendes al respecto de la cultura histórica:

[...] destacamos que pensar historicamente não é algo natural, não é algo com o qual nascemos, mas ao contrário, é algo que aprendemos nas diversas instâncias que envolvem a nossa vida prática. A cultura histórica, portanto, está intrincada nesse contexto das diversas formas práticas da vida de se elaborar, mesmo que inconscientemente, uma consciência histórica. É nesse contexto que consideramos o livro didático como Ensino de História, uma das formas possíveis de se criar e, em certos casos, cristalizar um conceito do ser histórico, do fundamento daquilo que é histórico. (MENDES, 2014, p.178)

El tema de la época de la Independencia política americana del dominio español es el evento fundacional de los Estados latinoamericanos contemporáneos y por tanto es un lugar común en la memoria histórica oficial y popular, y por tanto, siempre presente en los libros de enseñanza de la historia.

El imaginario colectivo ha convertido a los acontecimientos de la época de la Independencia en gestas celebradas en fiestas patrióticas que trascienden las fronteras nacionales y son compartidas por las diversas naciones que componen la geografía política hispanoamericana. Los máximos héroes representativos de este sentir patriótico que trasciende fronteras y hermana países, son los libertadores militares José de San Martín y Simón Bolívar, héroes continentales latinoamericanos por antonomasia.

Sin embargo, también hubo momentos en que los Estados latinoamericanos y sus elites criollas no cooperaron, sino que se enfrentaron entre sí, principalmente por ambiciones territoriales. Tal es el caso entre el Perú, Chile y Bolivia, en la “Guerra del Pacífico”.

Es en esos momentos, principalmente bélicos, cuando los imaginarios nacionales colisionan y surgieron héroes exclusivamente nacionales, tales como Miguel Grau en Perú, Arturo Prat en Chile, Francisco Solano López en Paraguay, Andrés de Santa Cruz en Bolivia, José Gervasio Artigas en Uruguay, etc. En la juventud actual ha ido desvaneciéndose ese subproducto de la labor de las élites para los procesos identitarios: la valoración de los héroes nacionales en la cultura histórica, algunos héroes siguen de manera simbólica, no sabemos por cuanto tiempo más.

2. Los héroes paradigmáticos de ayer y hoy: camino desde la gloria hasta el éxito

Desde el año 2019 se aplica en el Perú el cuestionario del “Projeto Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina”. Estos son los resultados de la respuesta al “Ítem 27. Escribe el nombre de la persona de mayor importancia para la historia de tu país”.

Orden	Nombre	Profesión	Siglo	Acontecimiento histórico
1°	Miguel Grau	Militar	XIX	Guerra del Pacífico
2°	Francisco Bolognesi	Militar	XIX	Guerra del Pacífico
3°	Tupac Amaru II	Cacique indígena	XVIII	Sublevación indígena
4°	José de San Martín	Militar	XIX	Guerra de la Independencia
5°	Alfonso Ugarte	Militar	XIX	Guerra del Pacífico
6°	Micaela Bastidas	Lideresa indígena	XVIII	Sublevación indígena
7°	Andrés Avelino Cáceres	Militar	XIX	Guerra del Pacífico
8°	María Parado de Bellido	Espía patriota	XIX	Guerra de la Independencia
9°	Paolo Guerrero	Futbolista	XXI	Espectáculo deportivo
10°	Gastón Acurio	Cocinero	XXI	Espectáculo gastronómico
11°	Mario Vargas Llosa	Novelista	XX-XXI	Premio nobel de literatura
12°	Eva Ayllón	Cantante folclórica	XX-XXI	Espectáculo musical
13°	Ruth Shady	Arqueóloga	XX-XXI	Descubridora de Caral, civilización prehispánica
14°	Martin Vizcarra	Político,	XXI	Presidente del Perú 2018-2020
15°	José Olaya	Espía patriota	XXI	Guerra de la Independencia
16°	Atahualpa	Emperador inca	XVI	Guerra española contra los Incas

Fuente: Datos del Proyecto Residente, 2019 - escolares de secundaria en el rango de 15 años y 18 años edad, del sector socioeconómico medio, en colegios privados zona urbana de Lima- Perú.

Los personajes centrales en estos resultados son militares que participaron en la guerra del Pacífico, también llamada Guerra del Salitre, tales como Miguel Grau, Francisco Bolognesi, Alfonso Ugarte y Andrés Avelino Cáceres. En un grado menor están otros personajes que participaron en otros hechos bélicos como la Guerra de Independencia, tales los casos de María Parado de Bellido, José Olaya y José de San Martín, o movimientos armados precursores de esta como Túpac Amaru y Micaela Bastidas, líderes de una sublevación indígena.

Los personajes de la periferia estadística son las respuestas entendidas como “nuevos héroes del siglo XXI”. El chef Gastón Acurio es uno de los personajes más queridos y admirados en el Perú y se le considera un héroe gastronómico. Lo mismo pasa con talentosos futbolistas peruanos como Paolo Guerrero o Jefferson “Foquita” Farfán, al cual las productoras de cine les abrieron la pantalla grande para convertirse en nuevos “héroes”.

Veamos que representan los datos expuestos en el contexto de la escuela peruana y de los grupos sociales que participan en la escuela peruana. Partimos de un breve repaso histórico.

Hay un asunto no resuelto que se presenta en la construcción de los Estados latinoamericanos y que tiene que ver con la construcción de la memoria histórica recurriendo a la idealización de guerras entre países latinoamericanos fronterizos y Estados vecinos, manteniendo vivas heridas producidas hace décadas, incluso con antigüedades mayores a un siglo, fomentando nacionalismos que utilizan el odio como elemento unificador.

Desde el siglo XX en el Perú, cuando la preocupación del aparato educativo estatal se basaba en fomentar la rememoración de guerras, batallas y mártires para fundamentar una pretendida identidad nacional peruana. Esta preocupación fue estimulada preferentemente en gobiernos fuertes con aspiraciones de perpetuidad y con visiones de futuro más allá de las urgencias coyunturales, por ejemplo, el gobierno de Augusto B. Leguía (1919-1930) quien desarrolló toda una parafernalia en torno al centenario de la independencia declarada en 1821. Durante el gobierno de Manuel A. Odría (1948-1956) se produce un florecimiento de los estudios sobre el periodo de la invasión española y colonial pintando con colores épicos e idílicos aquella época de dominación hispánica. Luego durante el gobierno de Juan Velasco Alvarado (1968-1975), militar y reformista, se revaloró la discriminada cultura indígena, asimismo se rescató a grandes personajes indígenas como el cacique rebelde virreinal Túpac Amaru II quien vivió en el siglo XVIII.

El gobierno de Alberto Fujimori (1990-2000), presidente que impone el modelo económico neoliberal en el Perú y privatiza el patrimonio estatal, es singular pues ya no mira al pasado para buscar héroes, sino a su presente y promueve la visión de un futuro que se construye “ahora” vinculado al empresario, al emprendedor y a los personajes mediáticos que fueron promocionados por los grandes medios de difusión masiva, cooptados por la dictadura fujimorista, los cuales fueron convertidos en modelos de éxito a seguir.

Desde la década de 1990, con la globalización y la era del Internet, se introduce en el país estilos y comportamientos sociales que corresponden a lo que Zigmunt Bauman denominó “cultura líquida”. Desde aquel tiempo estamos en una época donde la cultura líquida se ha internalizado en la forma de pensar de nuestras sociedades. Los aires posmodernos y el pragmatismo neoliberal han provocado la sensación de que los antiguos héroes y mártires, protagonistas trágicos de los grandes relatos épicos, parecen ser menos “interesantes” y ejemplares que los nuevos héroes, relatados por los medios de comunicación en numerosas microhistorias de personajes que “surgieron desde abajo”, que, habiendo sido originalmente pobres, merced a su esfuerzo, alcanzaron el éxito empresarial, gastronómico, futbolístico o artístico.

Este secuestro mediático de la cultura viene desplazando a la escuela de su función formativa y constructiva de la memoria histórica, ha conseguido asentar en la cultura popular la

idea de que existe una presunta ley universal llamada “mentalidad positiva y ganadora” y quienes sigan esta ley serán los que ocuparán el panteón de los héroes modernos.

Ese es el arquetipo de nuevo héroe triunfador, alguien que vive, crea empresa y produce riqueza para ser exitoso, al estilo del héroe de la novela “La rebelión de Atlas” de Ayn Rand, no como el viejo héroe que combate y muere, que se martiriza por un ideal trascendente y abstracto.

3. Problemas de la enseñanza de la historia en la escuela

La escuela promovió hasta fines del siglo XX el conocimiento de ciertos personajes, principalmente militares y caídos en acción como el arquetipo del buen peruano, del peruano patriota. En el siglo XXI la escuela peruana, de la mano con los medios de comunicación masivos, con el claro propósito de fomentar un ciudadano apolítico, no conflictivo, ha desplegado todos sus esfuerzos para internalizar un discurso en el que se promueve al llamado “peruano camiseta”, es decir aquel peruano trabajador, emprendedor, empresario, exitoso, famoso.

La gran tarea de una escuela en la enseñanza de la historia está teorizada en desarrollar el pensamiento crítico con categorías de interpretación histórica y el uso de fuentes históricas, además debe ser la deconstrucción de aquella memoria histórica parcializada, que con tanto celo, los ideólogos oficiales, los funcionarios del Estado diseñaron y que los profesores escolares ejecutan, construyendo con retazos complacientes una memoria histórica deformada y llena de clichés conceptuales, que contribuyen a un imaginario nacional falsamente unificador y fraterno. Una forma de hacer tal ejercicio deconstructivo es confrontando el conocimiento científico que la academia ha acumulado, con lo que se dice en la escuela.

Por otra parte, existe un tremendo desfase entre la rica información académica y la pobre información divulgada en las aulas, debido a la incomunicación entre la Escuela y la Academia. Esta incomunicación podría entenderse porque supuestamente los profesores de escuela tienen poco interés de ponerse al tanto de los logros de la academia. Pero también podríamos explicar esta situación bajo el supuesto de que existe un divorcio entre la academia y la escuela, donde el historiador investigador, salvo casos excepcionales, tiene poco interés en escribir textos escolares y el profesor escolar se satisface con los textos escolares disponibles en el mercado editorial.

Moreira, citando nuevamente a Rusen, explica los mecanismos por los cuales el poder hegemónico construye la cultura histórica:

Assim, para Rusen (1994, p.2), a cultura histórica contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extra-escolar, do lazer e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretudes e expressões de uma única potência mental. Nessa direção, a categoria da cultura histórica teorizada por Rösen aponta a consciência histórica como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, com um significado inquestionável prático para a vida, propondo que da consciência histórica há somente um pequeno passo à cultura histórica. (MOREIRA, 2014, p.42)

En ambos supuestos, lo que podemos constatar es que la universidad y la escuela, el académico erudito y el profesor escolar ---es decir, el creador de conocimiento y el divulgador del saber--- se ignoran y repelen recíprocamente, por esas diferencias de presunto estatus social y profesional. Con tal ausencia de empatía, tales profesionales están imposibilitados para el dialogo intelectual, pues desde el inicio cuestionan la validez y legitimidad de la función académica, profesional e intelectual del “otro”.

A lo largo del tiempo, el rol de los historiadores ha variado, desde ser cronistas de acontecimientos pasados, ser hurgadores de archivos empolvados, ser recopiladores de memorias testimoniales, en base a los cuales han escrito textos especializados y eruditos destinados a un público universitario. Algunos dieron un paso más y escribieron libros de divulgación destinados a un público más amplio, adulto, no especializado pero interesado intelectualmente. Sin embargo, algunos académicos, muy pocos, se dignaron a salir de su zona de estatus de prestigio, superando sus prejuicios académicos y profesionales, uno de ellos es el caso del docente universitario peruano Pablo Macera que decidió alguna vez escribir textos de muy buena calidad destinados a un público de profesores escolares y colegiales de secundaria.

4. Consideraciones finales

Sabemos que en nuestra infancia se forman los primeros conceptos e ideas, asimismo la personalidad y la conciencia básica del rol que tenemos en la sociedad. Como todo lo ocurrido en esta etapa dejará una huella profunda por el resto de nuestras vidas, los educadores modernos, desde el siglo XVI hasta el presente, han considerado que la tarea de “formación de almas”, parafraseando a Murilo de Carvalho, es crucial para definir la identidad del pueblo, sea para legitimar el orden establecido o para colocarlo en crisis.

El público escolar, profesores y alumnos, son vistos en el ámbito de los intelectuales académicos con apatía y con un sentimiento de superioridad, como si fueran un auditorio limitado intelectualmente. Por la otra parte, la actividad intelectual académica de investigación y de estudio teórico es recibida con indiferencia por el profesor de escuela, tal vez porque, agotado por su carga de trabajo de aula y de elaboración de informes burocráticos, percibe que es inútil para lo que el sistema educativo espera de él, esto es, aprendizajes concretos, evaluaciones de desempeño por resultados y cifras positivas de alumnos aprobados.

Finalmente, a partir de lo expuesto surgen algunas interrogantes que, aun cuando quedan pendientes, orientan una reflexión en la comprensión de las relaciones entre la universidad, la escuela y la veracidad de la memoria histórica. Algunas preguntas son las siguientes:

¿Cuál debe ser la función de la enseñanza de la historia en la escuela? ¿Será interpretar los hechos históricos en forma objetiva y real, aun cuando estos no contribuyan a los valores institucionales y oficiales?

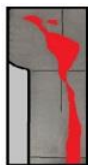
¿Qué papel juegan en los procesos de construcción del imaginario histórico identitario, la escuela y los medios de difusión de masas en el Perú en cuanto a la popularización de los llamados personajes heroicos?

¿Qué tipo de relación deben tener el historiador académico y el profesor de historia escolar? ¿Deben tener una relación horizontal y directiva entre un productor de saber y un consumidor pasivo de saber o, por lo contrario, debe ser una relación de dialogo horizontal entre un productor de saberes históricos no neutrales y un administrador no neutral de saberes históricos?

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad Líquida*. - Editorial Fondo de Cultura Económica. México.2002.
- MACERA Pablo. *Historia del Perú: independencia y república (1740-1866)*. – Editorial Bruño, Lima, Perú.1987
- MENDES André. *Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História: questões e possibilidades*. Em: OLIVEIRA, Carla Mary S.; SERIOJA RODRIGUES CORDEIRO,

- Mariano (organizadores). *Cultura Histórica e Ensino de História*. - João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.
- MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História: questões e possibilidades*. Em: OLIVEIRA, Carla Mary S.; SERIOJA RODRIGUES CORDEIRO, Mariano (organizadores). *Cultura Histórica e Ensino de História*. - João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.
- MINEDU, Diseño Curricular Básico Nacional 2019
- MURILO DE CARVALHO, José. *La formación de las almas. El imaginario de la República en el Brasil*. - Universidad Nacional de Quilmes.1997.
- PARODI REVOREDO, Daniel; CHAUPIS TORRES, José. *Lo que decimos de ellos. La guerra del Pacífico en la historiografía y manuales escolares peruanos*. - Santiago de Chile, UBO Ediciones.2019.
- RAND, Ayn. *La rebelión de Atlas*. Editorial Deusto.2019.
- SVAMPA, Lucila (2020). *La historia entre la memoria y el olvido. Un recorrido teórico*. Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea, 20, pp. 117-139.
<https://doi.org/10.14198/PASADO2020.20.05>



ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O BRASIL E SUA INFLUÊNCIA VINDA DO EXTERIOR E CONSIDERAÇÕES SOBRE O COMPORTAMENTO BRASILEIRO NAS REDES SOCIAIS

Cordeiro, Lilyan¹

¹*Graduada em Licenciatura em História na Universidade Estadual de Ponta Grossa; Especialista em História, Arte e Cultura – UEPG; Mestre em História na Área de História, Cultura e Identidades, Curso de Extensão como Educadora Social; Facilitadora de Oficinas no Serviço de Obras Sociais de Ponta Grossa no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos com a Pessoa Idosa.*

Este trabalho surge de uma pesquisa maior, desenvolvida como dissertação para o Mestrado, mas que possibilita agora muitos desdobramentos sobre as questões levantadas ao longo do processo de escrita, e uma delas é sobre a influência que a sociedade estadunidense exerce sobre a sociedade brasileira, apesar das diferenças abissais que existem entre ambos. Desde a interpretação política no sentido mais amplo, até cultural e socialmente e isto em diversos âmbitos do comportamento brasileiro, inclusive nas redes sociais. Por óbvio que obtemos outras influências de outras culturas, seja pela imigração, escravidão ou invasão, mas a exportação de alguns signos sociais se dá mais fortemente por interesse de exportação com os Estados Unidos da América, certamente, do ponto de vista dos EUA isso acaba sendo vantajoso, principalmente pelo viés econômico, mas e do ponto de vista brasileiro, por quê continuasse a se copiar até os problemas sociais de outro país?

1. A influência exterior

Os Estados Unidos da América possuem influência por sobre vários segmentos de países do terceiro mundo, seja econômica, bélica, social e/ou cultural. Práticas que se mostram comuns, tanto nos EUA como em países subdesenvolvidos (o machismo, o *bullying* e suas complicações, tais como a gordofobia, o sexismo, a misoginia, o racismo, a meritocracia, todos problemas culturais), são ideias fomentadas pelos ideais de competição e do que é considerado “item de sucesso”, conveniente aos objetivos comerciais e culturais que dão sustentação ao capitalismo. O Brasil possui uma realidade totalmente diferente da dos EUA em questão de população, de habitação e, principalmente, de forma econômica. Porém, na formação, na naturalização de ideias, nos costumes conservadores e preconceituosos, estamos muito próximos.

Uma demonstração deste laboratório de influência são os *think tanks* (SECCHI; ITO, 2016, p. 335), instituições que têm por função influenciar nas ideias e opiniões, principalmente políticas, mas, de um modo geral, no comportamento político e social das pessoas. A expressão, traduzida do inglês, significa “laboratório de ideias” e não é uma aparição recente: tem raízes no Iluminismo, surge no fim do século XIX, ganha força na Guerra Fria e consolida-se na era pós-moderna da efemeridade das redes sociais. O objetivo dos *think tanks* é criar uma rede de “informações”, permitindo que as pessoas que não podem ou não possuem tempo tenham base nessa rede e concluam sua opinião sobre diversas questões, sejam elas políticas, sociais, culturais ou conceituais. Assim, por uma questão de financiamento e de objetivos geopolíticos, uma grande quantidade de *think tanks* surge vinculada a empresas, empresários e governos (como por

exemplo, o estadunidense) e, por esse motivo, estão compromissados com o pensamento neoliberal, com o conservadorismo e com os interesses dos Estados Unidos na geopolítica global.

Em oposição a este serviço de *lobby* de informações, Tristan Harris, estudioso de técnicas para compreender as influências invisíveis que isolam o pensamento e a ação humana, estudou por uma década sobre essa influência. Tristan trabalhou no Google, foi CEO da Aapture, empresa comprada pelo Google em 2011, é graduado em Ciência da Computação pela Universidade de Stanford, foi conselheiro da *Open Markets Institute*, todas empresas ligadas à tecnologia e aos assuntos virtuais. Em uma palestra recente para o TED (iniciativa que circula “ideias que vale a pena espalhar”)⁵⁸, Tristan Harris afirmou que existe um *ciber* sistema de controle e, nesse sistema, exerce-se um processo de manipulação das informações, da ética. O processo pressupõe que as pessoas são instigadas a aceitarem uma informação, um produto, um comportamento social. Neste processo de controle, nossas reações de indignação ou raiva também são premeditadas como parte do movimento de aceitação e/ou manipulação.

A atividade de manipulação tira a capacidade de ação, mas também o poder para que a atenção esteja dedicada ao que os sujeitos desejam ou simplesmente a viverem a vida que querem. Para Tristan, ela pode alterar a maneira como se dá a capacidade dos indivíduos para a conversação, a democracia, os valores e os relacionamentos que gostariam de ter uns com os outros. A prática de controle afeta a todos, porque um bilhão de pessoas têm um destes aparelhos que proporcionam o acesso às redes sociais em seu bolso. Tristan questiona: como podemos mudar isso? O palestrante indica que é preciso fazer três mudanças radicais na tecnologia e na nossa sociedade.

A primeira é que se precisa ficar atento para reconhecer a persuasão. Tristan pressupõe que, uma vez entendido que podem programar as mentes para que se tenham pequenos pensamentos, ou que podem realizar inserções na forma como os blocos de tempo são utilizados, é preciso querer usar essa compreensão com o intuito de proteger-se do modo como isso ocorre. Tristan explana que é necessário se enxergar conscientemente de uma nova forma, por meio de uma quebra de paradigma. O processo de autoconhecimento propõe quase um novo período na história, como o Iluminismo, uma espécie de Iluminismo autoconsciente, segundo o qual os indivíduos não podem ser persuadidos, a menos que aceitem conscientemente essa condição. A segunda, é que são necessários novos modelos e sistemas de responsabilidade, à medida que se espera que o mundo fique melhor, paulatinamente tornando-se cada vez mais persuasivo. Assim, as pessoas presentes nas salas de controle de pensamento compreendem a nova postura e tornam-se responsáveis e transparentes em relação à forma que se quer. A terceira, é que é preciso um renascimento de projeto, uma extinção desta visão de valores humanos, mudando essa visão de que se pode controlar as linhas do tempo das pessoas. É necessário imaginar que há pessoas que têm desejo do que querem fazer, pensar e sentir. Pessoas que sabem como querem ser informadas, e que esse desejo não está sendo respeitado. A partir dessa consciência, não serão mais todos arrastados, sem vontade, por diferentes caminhos e, sim, obter-se-á a escolha dos caminhos.

Em meio a este conturbado contexto tecnológico, em que surgem diversas informações no debate de formação de opinião, principalmente nas redes sociais, os movimentos que ganharam força na contracultura dos anos 60 têm se consolidado nos argumentos de debate. Argumentos de segmentos da contracultura que são contra a normatividade, que têm visão das minorias e que quebram os paradigmas considerados padrões da sociedade, são revisitados nas discussões, principalmente nas redes sociais. Ainda que essa guerra das narrativas, muitas vezes,

⁵⁸ TED TALKS. **Tristan Harris: How a handful of tech companies control billions of minds every day**, 2017. Disponível em: https://www.ted.com/talks/tristan_harris_the_manipulative_tricks_tech_companies_use_to_capture_your_attention?language=enAcesso em 23/01/2019.

só polarize ainda mais as ideologias políticas, os debates estão bem vivos no Facebook e podem criar redes de conhecimento a partir deles.

Posicionamentos ligados aos direitos humanos, à defesa e igualdade das mulheres, contra o racismo, contra qualquer forma de preconceito xenofóbico ou homofóbico, estão no imaginário do cidadão comum, intrínseco à ideologia de esquerda. O terror da desinformação ou da manipulação dos fatos prenuncia um alarde e um conflito de valores, em que não se sabe direito o conceito, só se tem medo do nome, e utilizam-se leituras e conceitos do senso comum sem nenhuma base teórica. Tudo vira comunismo e nada dá mais medo ao cidadão comum brasileiro do que o comunismo. Ao partir deste pressuposto de ignorância e medo de uma ameaça que as pessoas malmente reconhecem, em um contexto de polarização política quase palpável no Brasil, a teoria de ameaça comunista tem se disseminado fortemente, tornando-se ferramenta política nas mãos de políticos em exercício. As finalidades dessas estratégias são definir o medo como pauta nas decisões de medidas de políticas públicas e esvaziar de entendimento e informações pertinentes o argumento para essas definições.

O anticomunismo existe desde o século XIX e é fomentado na Revolução Russa, na Revolução Cubana e na Guerra Fria. O medo do comunismo também se estende ao Brasil, nos anos próximos de 1935-37, 1946-50 e 1964, que são prova disso (MOTTA, 2000, p. 7). A manipulação do medo, a fomentação da ideia de complô, de um inimigo real, de uma ameaça à organização social, todos esses elementos são utilizados na composição desse cenário. A criação quase monolítica da divisão política sobre as correntes ideológicas, tudo isso sendo manipulado e explorado por interesses de ambos os segmentos, e a população, que até recentemente não estava familiarizada com essas condições e conceitos, ou mesmo se autointitulava alheia à política, de repente, tem tudo exposto nas redes sociais. Diante da proposta de posicionamento que se adquire na rede social, inclusive de indignação, apresentada por Tristan, muitas vezes essa população sente-se instigada ou obrigada, ainda que sem dominar o assunto como um todo, a posicionar-se e expor seu pensamento, a expressar-se politicamente sobre os temas que se apresentam (SAMWAYS, 2018).

2. Politicamente incorreto

O contexto que se desenhou e foi apresentado ao longo deste texto sugeriu elementos presentes em questionamentos sobre as narrativas científicas, desvalorizando o conhecimento acadêmico por meio de esforços reforçados por práticas e estratégias assumidas entre grupos politicamente opostos. Mesmo em argumentos conservadores, que, em geral, negam a ciência, o conservadorismo precisa estar pautado em algo escrito, podendo-se dizer que a ideia de ciência é reafirmada quando convém. O momento histórico em que se vive (a onda conservadora e preconceituosa que permeia medidas de políticas públicas; o contexto político delicado que se delineou desde as manifestações de 2013⁵⁹; o movimento crítico a algumas demandas do governo Dilma e outras demandas regionalizadas; as muitas manifestações que aconteceram em todo o Brasil, o estopim tendo sido o aumento do preço da passagem de ônibus em R\$0,20; as eleições presidenciais de 2014⁶⁰, que já apresentavam polarização e hostilidade entre os oponentes

⁵⁹ Informações sobre o fato, disponível em: EcoDebate. **Junho 2013**: As manifestações, as reações de Dilma e do Congresso. Acesso em: 20 de abril de 2019, disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2013/07/05/junho-2013-as-manifestacoes-as-reacoes-de-dilma-e-do-congresso/>.

⁶⁰ BRUGNAGO; CHAIA. A nova polarização política nas eleições de 2014: radicalização ideológica da direita no mundo contemporâneo do Facebook. In: **Aurora**: revista de arte, mídia e política, São Paulo, v. 7, n. 21, p. 99-129, out.2014-jan.2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/aurora/article/view/22032/16586>. Acesso em 10 abr. de 2019.

políticos; a pressão da oposição que, desde o início do mandato de 2014, já deixava clara sua intenção de barrar medidas na assembleia, instigando movimentos populares em 2015⁶¹, quando, novamente, há manifestação popular, sendo o foco, nesse momento, o pedido do impeachment de Dilma; o impeachment da Presidenta em 2016⁶² com seus aspectos questionáveis e a dualidade da guerra das narrativas sobre ter sido ele democrático, pautado nas leis, ou ter sido um golpe de estado, fantasiado de democracia; as medidas antipopulares do governo substituto em 2017⁶³, como a reforma trabalhista, por exemplo, entre outras medidas, inclusive ligadas à venda do pré-sal; e, por fim, as eleições de 2018⁶⁴, que foram das mais atribuladas e atípicas, sem deixar de considerar o resultado que leva o Brasil a um governo de extrema direita) compõe um cenário permeado pela desvalorização dos professores, da escola e das universidades públicas. Ao seguir essa lógica, a história, em inúmeras obras “literárias”, surge com o intuito de repensar a posição da historiografia, de criar novas narrativas não criadas por historiadores. Todos esses fatores criam uma órbita de necessidade de apropriação da produção didática contemporânea da disciplina de História para obras bem mais simplórias.

O caso do revisionismo do Holocausto é um exemplo desta apropriação historiográfica: produções marginais ao âmbito acadêmico expressam-se em obras simplórias ou mesmo equivocadas, que trazem narrativas que falam sobre a História, mas relativizam os métodos e a cientificidade da historiografia até aqui. O movimento de ressignificação do Holocausto vem sendo observado na história e é um tema amplamente popular, que desperta a atenção das pessoas. A temática é posta cada vez mais em evidência por meio de veículos informais ou pseudo-histórias. A articulação das apropriações aos relativismos, que tendem a atender interesses políticos, acaba por assumir uma posição de tentar velar, distorcer ou “apagar” assuntos da história. Ao desmerecer o trabalho metodológico-científico que é realizado no processo historiográfico, “as novas informações” proporcionam uma esfera de maniqueísmo, bem como uma sensação movida à política e valores morais conservadores. As obras possuem uma abordagem mais informal, simplória e, com isso, muitas relatividades são postas em evidência e tornam-se populares (CASTRO, 2014, p. 9).

Uma das obras com maior vendagem e repercussão, nesse contexto, é o *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil* (NARLOCH, 2010). Uma breve análise que se pode fazer sobre essas obras é a indicação de que seus autores se aproveitam das fragilidades da história oficial (no sentido da História sustentada pelo poder do Estado e das instituições, portanto não a História acadêmica) e, especialmente, da história “engajada” (que tem relação com a participação popular e as desigualdades sociais). A exposição dessas fragilidades tem a intenção de instaurar um discurso relativista, sem deixar de utilizar textos, nas suas palavras, “científicos”

⁶¹ Disponível, respectivamente, em: BORGES, Rodolfo. A oposição começa o ano em pé de guerra com o Governo Dilma. In: **El País**, São Paulo, 2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/01/03/politica/1420314363_508308.html. Acesso em: 10 abr. de 2019.; G1 SÃO PAULO (13 de dez de 2015). **Manifestações contra Dilma ocorrem em todos os estados do Brasil**. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/12/manifestacoes-por-impeachment-de-dilma-sao-registradas-pelo-brasil.html>. Acesso em 10 abr. de 2019.

⁶² CALGARO et al. Senado aprova impeachment, Dilma perde mandato e Temer assume. In: **G1. Brasília**, 2016. Disponível em <http://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/08/senado-aprova-impeachment-dilma-perde-mandato-e-temer-assume.html>. Acesso em 10 abr. de 2019.

⁶³ RAMALHOSO, Wellington. Temer, o impopular: o que mudou no país em dois anos e meio de governo. In: **UOL**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2018/12/30/temer-o-impopular-o-que-mudou-no-pais-em-dois-anos-de-governo.htm>. Acesso em: 10 abr. de 2019.

⁶⁴ FACHIN, Patrícia; MACHADO, Ricardo. Eleições 2018. A radicalização da polarização política no Brasil. Algumas análises. Entrevistas especiais. In: **Revista IHU ON-LINE**. 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/583456-eleicoes-2018-a-radicalizacao-da-polarizacao-politica-no-brasil-algumas-analises-entrevistas-especiais>. Acesso em 10 abr. de 2019.

(MORENO, 2013, p. 18). Há a necessidade de criar-se uma órbita científica acadêmica, já que a teoria está presente em uma obra publicada. Dessa forma, oferece-se um “aval acadêmico” à teoria proposta. Cria-se uma atmosfera de verdade científica, a partir da elaboração de um guia, que se apresenta com suposta inovação do conhecimento histórico, visto que, para o jornalista, a “história consagrada nos livros didáticos é hoje uma história de esquerda” (MORENO, 2013, p. 214).

Com uma nova ordem de “conhecimento científico”, surge a receita da fábula da moral edificante, baseada em conceitos religiosos e conservadores, em que tudo o que sai do tradicionalismo é mal interpretado. Um momento histórico político em que se idealiza um salvador e um vilão para a situação vivenciada. Esse indivíduo, além de estabelecer-se num sistema de patriarcalismo, em que uma personagem sempre irá resolver a questão, a maniqueização da esquerda como mau e a direita do “cidadão de bem” consolida-se, sem considerar que as ações dos sujeitos influenciam nas instituições e que o maniqueísmo é uma ideia simplória de poder, um mito baseado em mecanismos de controle cristãos, aplicados desde a Idade Média. A inversão dos mitos, tornar um ser como super-herói e o outro como vilão, justamente como processo da proposição da superação do momento de crise, como se para resolver um problema coletivo um único indivíduo pudesse solucioná-lo. O investimento na relatividade dos acontecimentos e da ciência como respaldo para essas teorias de conspiração e de idealização, todo esse processo está amplificado nas redes sociais (GIRARDET, 1987).

A polarização política fica claramente exposta nas redes sociais, é quase palpável, socialmente falando. Nas redes sociais, ela possui agravantes, em forma de perfis *fakes* e postagens sem fonte comprobatória de veracidade da informação, as *fake news*.

Como um ato eminentemente político, qualquer projeto educacional - e o discurso histórico escolar é um deles - revela sempre um posicionamento sobre quem somos e quem desejamos ser. Essencialmente conflitiva, a identidade é uma categoria social discursivamente construída. As transformações a respeito das identidades envolvem disputas políticas, materiais e simbólicas. (MORENO, 2013, p. 19)

O movimento político, social e educacional reacionário vem se consolidando no Brasil, no Senado e na Câmara, não só por Facebook, apesar da visibilidade que esses discursos ganham na rede social. A todo o momento aparecem proposições e aprovações de leis e medidas que corroboram com este movimento reacionário.

A pós-modernidade, enquanto momento histórico atual, mostrou-se um período favorável à expansão e valorização de ideias e posturas anticientíficas e, em certo sentido, pré-modernas. Os questionamentos e inseguranças com relação à ciência têm um efeito social mundial, ocorrendo por meio de movimentos antivacinas, anti-iluminismo, antiaristotelismo, antievolucionismo. No Brasil, posturas anticiência não foram diferentes, mas ganharam um cunho político nos discursos. O processo de retrocesso, o contexto histórico, o movimento reacionário cada vez mais forte, permeado por ideias e ideais políticos conservadores, ficaram, e tem ficado, cada vez mais palpáveis no Facebook. A conduta anticiência apresenta-se de diversas formas e participa ativamente da construção de opiniões em relação aos assuntos científicos.

O movimento de negação da ciência também apresentou-se na história e as discussões, muitas vezes ignoradas e consideradas marginais ao universo acadêmico, têm conquistado espaço. As formas de exposição da negação da ciência aparecem, em geral, entre o negacionismo e o revisionismo. Essas práticas podem ser observadas em vários momentos, mas o exemplo mais comum tem sido em relação ao Holocausto, desde os acontecimentos históricos até o processo de formação da memória coletiva, relacionada a o que o Holocausto representa e que está em

construção constante. As motivações do negacionismo podem ser aleatórias, mas, em geral, apresentam um cunho político. As estratégias adotadas como: ressignificações, mecanismos de silenciamento das fontes, dos profissionais e métodos utilizados, negação dos vestígios de acontecimentos históricos e da própria disciplina, em geral, são justificadas por argumentos políticos (CALDEIRA NETO, 2009, p. 12-13).

O fenômeno de expansão da rede social, a popularização do Facebook em especial, foi utilizado como ferramenta de disseminação e democratização desses processos de negacionismo e ressignificação. A Figura 3, abaixo, representa um pouco do espaço que esses processos assumiram nas redes neste contexto anticiência, expondo um posicionamento sobre um conhecimento da área de humanas. A imagem trata de um comentário irônico à postagem do guru da direita brasileira, Olavo de Carvalho, que tem se tornado notório por sua crítica total à universidade, não apenas a brasileira, mas à instituição universitária em si, ao mesmo tempo em que se oferece como alternativa para o “verdadeiro” aprendizado. Não é surpreendente que o sujeito venda um curso on-line em que atua como professor para pessoas que se convencem de sua pregação anticientífica.

O comportamento anticiência é acompanhado da dimensão estética da recepção, o que se explicita em seus posicionamentos. Apesar de muitas vezes praticar ou publicar conteúdo preconceituoso, baseado em senso comum ou credices, o conflito surge com o que é considerado correto pela sociedade. As pessoas não querem parecer medievais ou indivíduos que disseminam discurso preconceituoso, mesmo que o façam. Elas adotam uma prática de distorcer, relativizar a ciência ao extremo, de modo que a ciência passe a comprovar, ainda que de maneira torpe, sua proposta. As redes sociais, por meio de seus usuários e com toda a sua expansão em diversos ciberespaços, colaboram com esta práxis, pois os conteúdos que são postados já são produzidos com intenção de deslegitimar conclusões consolidadas pela ciência e contribuir para a disseminação de informações distorcidas.

A onda anticiência, no Brasil, compõe um conjunto de ideias, geralmente sustentadas em teorias da conspiração, que se estendem por todo o espectro das especialidades científicas. Por exemplo, a teoria evolucionista, criticada com base no criacionismo (que varia desde o fundamentalismo bíblico até teorias de *design* inteligente), bem como as ideias sobre o planeta Terra ser uma superfície plana, entre outras, têm ganhado cada vez mais espaço e repercussão. Com relação à História, à desvalorização da ciência, do método científico e da historiografia, o trabalho de desvalorização foi ainda mais intenso.

As teorias revisionistas adquiriram cada vez mais seguidores e disseminadores de discursos anti-história ou baseados em suposições sem fundamento, mas muito convenientes para paixões políticas arraigadas. A ressignificação dos acontecimentos passados foi o objetivo desses conteúdos, veiculados principalmente no Facebook, onde muitas pessoas têm acesso e a maioria não estava necessariamente interessada em construir um conhecimento, apesar de adquirir informações nesse espaço virtual.

Referências bibliográficas

- CALDEIRA NETO, Odilon. Memória e Justiça: o negacionismo e a falsificação da história. *In: Antíteses*, v. 2. Londrina: UEL, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1933/193314422022.pdf>.
- CASTRO, Ricardo Figueiredo de. O NEGACIONISMO DO HOLOCAUSTO: pseudo-história e história pública. *In: Resgate*, v. XXII, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645773/13072>.

GIRARDET, Raoul. *Mitos e Mitologias Políticas*. Trad. de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Ed. Cia das Letras, 1987.

MORENO, Jean C. *QUEM SOMOS NÓS?* Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971-2011). 2013. 381 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o "perigo vermelho": o anticomunismo no Brasil (1917-1964)*. 2000. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

NARLOCH, Leandro. A nova História do Brasil. In: *SuperInteressante*, São Paulo, n. 279, p. 56-65, 2010.

SAMWAYS, Daniel Trevisan. A “ameaça vermelha”: medo e paranóia anticomunista. In: *Café História – história feita com cliques*, 2018. Disponível em:

<https://www.cafehistoria.com.br/medo-e-paranoia-anticomunista/>. Acesso em: 10 out. 2018.

SECCHI, Leonardo; ITO, Letícia Helena. Think Tanks e universidades no Brasil: análise das relações na produção de conhecimento em política pública. In: *Planejamento e Políticas Públicas*, 2016. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/554/395%20>.



O DIÁRIO DE ANNE FRANK EM QUADRINHOS: UMA ANÁLISE DA CULTURA HISTÓRICA

Rodrigues, Mirielen Machado¹

¹Universidade Estadual de Ponta Grossa

Em seu livro *The End Of the Holocaust* o historiador Alvin Rosenfeld traz a tese de que Anne Frank seria um grande símbolo de um dos momentos mais terríveis da história humana: o Holocausto. O diário de Anne Frank, publicado em 1947 é um livro que ganhou vida através dos relatos cotidianos de Anne durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A presente pesquisa tem como objetivo analisar a adaptação em quadrinhos do livro O Diário de Anne Frank (1947), publicado em 2017 pela editora Record, com adaptação de Ari Folman e ilustração de David Polonsky. A obra será analisada através do conceito de cultura histórica de Jörn Rüsen. A cultura histórica é um fenômeno coletivo, que apresenta a soma dos conhecimentos históricos (comum e científico) como prática no interior da sociedade, ou seja, os conhecimentos que retornam como orientação à sociedade, em diferentes formatos e funções: produtos ou educação formal/institucional. (Barom, W. C. C., p.26, 2017, uma vez que a junção do pensamento histórico e do entretenimento constroem espaços para o desenvolvimento do pensamento, possibilitando que o quadrinho histórico seja encarado como ferramenta de trabalho didático. (SANTO. p.07, 2018)

Palavras chaves: Cultura histórica; História em quadrinhos; antissemitismo.

1. O diário de Anne Frank

“O diário de Anne Frank”, postumamente publicado em 1947 é um livro que ganhou vida atrás de um diário onde Anne Frank relatava seu cotidiano e as complicações de um país em guerra, sendo principalmente relatos relacionados ao holocausto ocorrido durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Anne Frank era uma menina de 13 anos judia, que junto com sua família e milhares de judeus foram vítimas do antissemitismo liderado por Adolf Hitler, na Alemanha. Naquele período, diversas famílias judias estavam sendo oprimidas pelo estado nazista, e muitas não conseguiam buscar refúgio em outros países, como foi o caso da família de Anne Frank.

No dia primeiro de setembro de 1939, o exército alemão invadiu a Polônia e a Segunda Guerra Mundial começou. Alguns meses depois, os alemães invadiram a Holanda e ocuparam o país. Foi assim que a Família Frank foi alcançada pelos alemães, pois não era possível fugir, as fronteiras estavam todas cercadas. Desta forma, como em outros lugares, os alemães tomaram medidas rigorosas contra os judeus, tudo começou com a demissão de judeus em cargos públicos, e através da “arianização” ou “desjudaísmo” tanto da economia quanto da sociedade, que levou a população judia a perder seus direitos.

Em 1942 começaram a chegar as primeiras convocações dirigidas aos judeus, onde deveriam comparecer em determinados lugares para serem enviados aos campos de trabalhos forçados. Margot, irmã mais velha de Anne Frank acaba recebendo uma destas convocações, que faz com que a família se apresse em adiantar a fuga para o anexo secreto que já estava sendo organizada por Otto Frank, pai de Anne a algum tempo. Assim, a família Frank acaba se

escondendo junto a família Van Pels e o senhor Fritz Pfeffer em um anexo secreto cheio de limitações que ficava na sede da sua empresa chamada Opekta. Os oito integrantes se esconderam por aproximadamente dois anos, até serem traídos e mandados para os campos de concentração nazistas, onde somente Otto Frank, pai de Anne sobreviveu. Durante mais de dois anos, o diário de Anne Frank foi para ela seu refúgio. A última vez que Anne escreveu em seu diário data de 1 de agosto de 1944. Em 04 de agosto de 1944 a família Frank e as outras pessoas que também estavam escondidas no anexo secreto acabaram sendo traídas, pegas pelos nazistas e encaminhadas aos campos de concentração.

Após a confirmação da morte de suas duas filhas e de sua esposa Edith, Otto Frank volta para Amsterdã e recebe de Miep Gies, uma das pessoas que ajudou a família a se esconder dos nazistas o diário que Anne escreveu durante todo o tempo que esteve escondida. Logo após ver todos os relatos que a filha escreveu em seu diário, Otto buscou ajuda para publicar as memórias de Anne, e após sua primeira publicação em 1947 surgiram diversos estudos em relação ao diário de Anne, assim como a criação da *Anne Frank house* em Amsterdã, que funciona como um museu, onde é possível visitar o anexo onde a família ficou escondida. Otto Frank também criou a empresa *Anne Frank Fonds*, comprometida a mais de 50 anos com a defesa dos direitos da infância em todo o mundo, e hoje a figura de Anne Frank é símbolo da luta aos horrores ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial.

Com a representatividade da história de Anne, a Anne Frank Fonds, sediada em Basileia, Suíça, procurou Ari Folman para fazer uma adaptação da história de Anne para um quadrinho, com ilustração de David Polonky, o desafio agora era em poucas páginas ilustrar e mostrar a história de Frank de uma nova forma, e que chegasse a um maior público, principalmente crianças, como disserta Ari em uma nota do autor no quadrinho (p.154). O objetivo principal era trazer novamente todos os múltiplos momentos que Anne passou e relatou em seu diário. O quadrinho sobre a história de Anne Frank traz de uma forma ilustrada a história dos momentos escritos no diário, como coisas corriqueiras, até brigas de Anne com a mãe.



Figura 1: Anne com “Kitty”, seu diário. “Espero poder contar tudo a você, como nunca pude contar a ninguém, e espero que você seja uma grande fonte de conforto e ajuda”.

Fonte: FOLMAN, Ari; POLONSKY, David. **O diário de Anne Frank**. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2017. (p.11)

Desde 1947, quando foi originalmente publicado, o livro “O Diário de Anne Frank” foi publicado no Brasil no ano 2000 pela editora Record, e em 2017 a mesma editora publicou o “Diário de Anne Frank em quadrinhos”. Um dos objetivos era ampliar o seu público leitor, como principalmente adolescentes e crianças sendo atraídas por uma linguagem mais fluida, trazendo uma nova e visão sobre a história.

2. Quadrinhos e sua história

Para analisar uma sociedade uma boa ferramenta é utilizar a sua produção cultural, pois nela o ser humano possui a tendência de representar seu cotidiano, mostrando suas diferentes manifestações em sociedade. As histórias em quadrinhos são uma das manifestações do ser humano que se desenvolveram ao longo do tempo e que com na medida em que foram se estabelecendo, começaram a abordar cada vez mais temas sobre a sociedade; tendo como principal função comunicar ideias e mostrar o cotidiano. Imagens são informações recebidas. Ninguém precisa de uma educação formal para entender a mensagem dos quadrinhos, pois ela é instantânea (McCloud, 1995, p.49), assim é possível perceber seu alto alcance dentro de uma sociedade. Uma das primeiras manifestações dessa arte segundo Scott McCloud foram primeiramente encontradas em desenhos feitos em cavernas pré-históricas, onde o ser humano descrevia seu cotidiano em uma espécie de “sequência” através da pintura rupestre, outra manifestação de desenhos sequenciados segundo o mesmo eram também os vitrais das igrejas católicas no período medieval, onde os desenhos em sequência possuíam a função de ilustrar as passagens bíblicas que geralmente eram lidas em latim pelo padre nas missas e que a grande maioria das pessoas não entendia por não saberem o latim, assim os vitrais tinham a função de ilustrar para as pessoas as passagens bíblicas. Contudo, ao longo do tempo, as histórias em quadrinhos se desenvolveram, criando suas próprias características de linguagem e desenho, e para serem classificadas como “um quadrinho” devem passar por uma análise rigorosa.

Para definir e entrar em um consenso do que seja ou não um quadrinho é preciso passar por uma longa discussão, pois, para cada conceito existe sempre uma definição junto com diversos argumentos que caracterizam um quadrinho. A definição mais clara e mais aceita até os dias atuais é a de Will Eisner que ao longo do seu livro “Desvendando os quadrinhos” expõe as dificuldades de se fazer uma definição dessa arte. Para ele os quadrinhos são “Imagens pictóricas ou de outra espécie justapostas em uma sequência deliberada, com a intenção de transmitir informações ou produzir uma reação estética no espectador/leitor”, onde quando dispostas individualmente são apenas imagens que muitas vezes não possuem significado, mais quando são dispostas em uma sequência elas elaboram uma narrativa e desenvolvem uma história onde se torna fácil compreender sua mensagem.

Tomadas individualmente, as figuras abaixo não passam disso, figuras. No entanto, quando são parte de uma sequência mesmo uma sequência só de duas, arte da imagem é transformada em algo mais: a arte das histórias em quadrinhos! (McCloud, 1995, p.05)

Outra discussão assídua é onde as primeiras histórias em quadrinhos surgiram. Vários países reivindicam para si a criação dos primeiros quadrinhos. Segundo Nobu Chinen em seu livro “Linguagem HQ: conceitos básicos” em 1995 foi criado um comitê de especialistas que se reuniram para estudar e chegar a um consenso de onde haviam surgido as primeiras histórias em quadrinhos levando em conta as características básicas.

A série americana *Yellow Kid* criada em 1895 por Richard Felton Outcault, foi considerada a primeira história em quadrinhos produzida, onde possuía personagens, uma narrativa com imagens e diversas características que a colocavam na categoria de uma história em quadrinhos. Contudo até os dias atuais existem contestações em relação a isso, mais o que pode ser levado em conta é que os quadrinhos só se desenvolveram como uma forma de comunicação de massas por causa da indústria americana. Ao longo do tempo, os quadrinhos começaram a abordar em suas histórias diferentes assuntos, desde econômicos, históricos a histórias ficcionais. Assim, por serem uma das manifestações mais significativas da expressão do ser humano, as histórias em quadrinhos são uma forte ferramenta metodológica e histórica para o desenvolvimento de pesquisas dentro das diversas áreas do conhecimento, além de seu alto potencial didático.

3. Cultura história como categoria de análise

No Brasil, as contribuições teóricas do filósofo alemão Jörn Rüsen vem ajudando em vários estudos sobre história, tendo várias obras, inúmeros artigos traduzidos e publicados no Brasil, além de outros em língua espanhola e inglesa que também circulam nacionalmente. Suas principais obras que trazem diferentes reflexões sobre os fundamentos de uma teoria da história são *Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica*; *Reconstrução do passado: os princípios da pesquisa histórica* e *História viva: formas e funções do conhecimento histórico*.

Para Rüsen, o pensamento histórico está no cotidiano do historiador. Estes fundamentos, definidos como “princípios”, seriam elementares, gerais e comuns a todos os seres humanos. (BAROM. p.03, 2017) O historiador estaria em contato direto com o conhecimento histórico comum, que embora apresente uma diferença com relação ao conhecimento histórico científico, o complementar. A ciência não é a superação do senso comum, mais a sua metodização. (BAROM. p.03, 2017)

A metodização significa sistematização e ampliação dos fundamentos que garantem a verdade. Não se trata, pois de uma divisão entre não-saber e saber, mais entre saberes distintos que podem se relacionar produtivamente. Desta forma, caberia a teoria da história lançar uma reflexão sobre este cotidiano do historiador, de onde partem as angústias 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. (BAROM. p.03, 2017)

Rüsen traz cinco princípios que estariam presentes no ofício do historiador, que seriam fatores essenciais de todo pensamento e conhecimento histórico, enraizadas na vida e no trabalho historiográfico. Seriam eles: Interesses, Ideias, Métodos, Formas e Funções. Esta organização segundo Wilian Carlos Cipriani Barom busca separar e dar visibilidade aos princípios e permite à teoria da história criar uma estratégia metodológica para refletir sobre o modo específico pelo qual tanto o pensamento histórico, quanto à historiografia acadêmica, constituem sentido sobre a experiência do tempo, ou seja possibilita à teoria da história refletir sobre a ligação existente entre a história, como produto historiográfico, e as carências de seu tempo. (BARON. p.07, 2017)

Assim, a contribuição mais marcante na teoria da história de Rüsen consiste na descrição e explicação tanto no pensamento histórico quanto na historiografia acadêmica. Rüsen constrói para dar fundamento a isso o conceito de matriz disciplinar da ciência histórica. A matriz disciplinar busca abranger todos os elementos essenciais presentes na produção de histórias pelos

historiadores profissionais que marcaram o debate sobre a história e o conhecimento histórico, principalmente nos anos 80. (ASSIS. p.02, 2010)

Rüsen em sua teoria traz diferentes reflexões sobre a ciência histórica, carências, métodos de pesquisa empírica, narrativa e consciência histórica, mas a reflexão mais importante neste trabalho é sobre a Cultura Histórica. A Cultura Histórica é um fenômeno coletivo que está em constante diálogo com uma cultura mais ampla, se relacionando com meios mais eficientes de comunicação.

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), produtos de uma indústria cultural com maior amplitude de circulação, além de conter em si um contexto social de maior acesso universitário e produtos e eventos que derivam do conhecimento histórico científico (teses, dissertações, artigos, revistas, revistas online, congressos, palestras, entrevistas, documentários, etc). Por isto mesmo, não convém imaginarmos a cultura histórica como uma cultura homogeneia, da humanidade ou de uma época – dada a forma desigual como esses produtos da cultura e dados da memória se distribuem no interior da sociedade –, mas antes como nichos de cultura que se marcam e delimitam pelo momento e lugar, numa combinação entre os arranjos herdados do passado e as criações do presente. (BAROM. p.13, 2017)

A Cultura Histórica surge de 5 fatores: (1) pensar, (2) sentir, (3) querer, (4) valorizar e (5) crer, e pode ser compreendida a partir de cinco dimensões: a dimensão cognitiva, estética, política, moral e religiosa. A dimensão cognitiva é caracterizada pelo conhecimento científica e de fundamentação empírica, a dimensão estética traz critérios de sensibilidade, beleza, atração, a dimensão política relaciona-se com a potencialidade de servir a interesses, jogos de poder, a dimensão moral se caracteriza pelas normas éticas e morais do presente sobre as representações/produtos relacionados ao passado e a dimensão religiosa referisse subjetividade humana, 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. Deste modo, a cultura histórica é a articulação, percepção, interpretação, orientação no tempo, sendo determinante na vida humana, sendo uma síntese dos conhecimentos históricos (comum e científico) como prática dispostos no interior da sociedade. O conhecimento histórico comum “não científico, ou seja, formação compensatória diz respeito a informações não científicas dispostas na sociedade e que orientam as pessoas no seu cotidiano, por isso não apresentam o rigor da metodologia científica e que auxiliam nas identificações do presente.

Levando em considerações essas reflexões, é possível desenvolver reflexões entorno do quadrinho O Diário de Anne Frank, entendendo-o como uma formação compensatória dentro da sociedade, ou seja, um objeto que pode vir a ligar o senso comum e o científico. Sendo uma síntese de um projeto de pesquisa de Iniciação Científica, este trabalho ainda está na sua fase inicial. As reflexões feitas até o presente momento são fruto de leituras feitas sobre a teoria desenvolvida por Jörn Rüsen, história da história em quadrinhos e sobre o Diário de Anne Frank.

Referências bibliográficas

Assis, Arthur. *A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução*. Vol. 2. Ed. UFG, 2010.
 BAROM, William Carlos Cipriani. "Os principais conceitos da teoria da história de Jörn Rüsen: uma proposta didática de síntese." *albuquerque: revista de história* 9.18 (2017).

- CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *Holocausto: crime contra a Humanidade*. São Paulo: Ática, 2005.
- CHINEN, Nobu, *Linguagem HQ: conceitos básicos*. Editora Criativo, São Paulo, 2011.
- EISNER, W. *Quadrinhos e Arte Seqüencial*. São Paulo Martins Fontes, 1989.
- FRANK, A. *O diário de Anne Frank*. Edição integral. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000.
- FOLMAN, Ari; POLONSKY, David. *O diário de Anne Frank*. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2017.
- Página oficial Anne Frank House. Disponível em: <<https://web.annefrank.org/pt/Anne-Frank/>>. Acesso em: 27 maio. 2020.
- HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- McCLOUD, S. *Desvendando os Quadrinhos*. São Paulo Makron Books, 1995.
- MOYA, Álvaro de. *História da história em quadrinhos*. Porto Alegre. L&PM, 1986.
- RUSEN, Jörn. *Que és la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la história*. Tradução de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Disponível em: [www.culturahistorica. es/ rusen.english.html](http://www.culturahistorica.es/rusen.english.html).



AS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES E AS REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS SOBRE AS QUESTÕES INDÍGENAS NA ESCOLA (2015-2019)

Motta, Hélia Nogueira Ferreira¹

¹Mestranda do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa

O presente texto trata-se do projeto de pesquisa de mestrado a ser desenvolvido, vinculado à Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e ao Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI), sob a orientação da profa. Dra. Maria Paula Costa. A deliberação 04/2006-CEE/PR implementou, no estado do Paraná, por meio da Secretaria da Educação, a formação de equipes multidisciplinares em todas as escolas públicas do estado, cujo objetivo era garantir que as relações étnico-raciais seriam abordadas no processo educacional. Porém, ainda não é incomum na prática da sala de aula nos depararmos com uma visão estereotipada e muitas vezes pejorativa sobre os indígenas. Partindo desta realidade pretendemos problematizar quais representações foram construídas sobre os indígenas nas ações e encaminhamentos que tais equipes multidisciplinares formadas nas escolas desenvolveram no período de 2015 a 2019 em três escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Guarapuava. Para tanto, analisarei os planos de ações, os memoriais descritivos da equipe e as orientações enviadas pela Secretaria de Educação do Paraná que tinham a função de organizar a composição e o funcionamento dessas equipes. Deste modo, mostra-se relevante analisar o papel das equipes que viabilizaram medidas práticas para serem discutidas com os estudantes e/ou comunidade escolar a respeito da questão indígena. Portanto, essa pesquisa busca por meio das análises das ações instituídas no âmbito escolar investigar as representações que estão sendo construídas sobre as questões indígenas, possibilitando problematizar se tais representações reforçam ou desconstruem estereótipos ainda presentes nos discursos dos estudantes no dia a dia escolar. Assim, esperamos contribuir para uma educação que problematize com seus estudantes os lugares dos sujeitos na nossa sociedade.

1. Povos Indígenas e a Lei nº 11.645.

Com a Lei 11.645/08 para o estudo da História e cultura indígena surge a necessidade de revisão do Ensino da História. Nos currículos escolares e livros didáticos a temática indígena era apresentada somente quando se abordava a História do Brasil e História da América, com uma visão eurocêntrica. Conforme salienta Bittencourt (2013, p. 101) “Os povos indígenas se inserem em tópicos da fase denominada Colonização, sendo que nos períodos posteriores à constituição do Estado Nacional, desaparecem de cena.” O esquecimento histórico dos povos indígenas no currículo escolar pós-República, está integrado a uma tradição histórica.

A tradição histórica, muitas vezes, buscou privilegiar “fatos” da história europeia que enfatizou a História e cultura dos povos indígenas, que lutaram para manterem sua identidade cultural e ao mesmo tempo apropriar-se da cultura dos povos dominadores. Para muitos povos indígenas é uma luta constante para preservarem seus espaços, suas terras e a própria identidade.

As populações indígenas estão sendo pesquisadas seja pelo viés antropológico onde recai, muitas vezes, a preocupação do etnocentrismo europeu, como também do ponto de vista histórico, ainda que a produção seja discreta, procuram, dentre outras coisas, realizar uma análise

crítica de textos em livros didáticos de História. Um exemplo, é Circe Bittencourt (2013), que possui pesquisas analisando as narrativas sobre os indígenas presentes nos materiais didáticos. Em muitas investigações constatou-se que os povos indígenas eram representados nessas obras didáticas da História com uma visão distanciada da realidade ou até equivocada.

As produções didáticas de História sofreram reformas significativas em consonância com a historiografia, entretanto, no que se refere as narrativas sobre os povos indígenas, as mudanças foram pouco significativas, principalmente em relação ao papel e a luta desempenhados pelas populações indígenas ao longo da história do Brasil, o que, de certa forma, pode indicar que as pesquisas sobre os indígenas ainda são em números menores que outras temáticas.

Portanto, ainda não é incomum, na prática da sala de aula, nos depararmos com uma visão estereotipada e, muitas vezes, pejorativa sobre os indígenas. Partindo desta realidade, pretendemos problematizar quais representações foram construídas sobre os indígenas nas ações e encaminhamentos que as Equipes Multidisciplinares⁶⁵, formadas nas escolas, desenvolveram no período de 2015 a 2019 em três escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Guarapuava.

Este projeto tem como objetivo problematizar quais representações foram construídas sobre os indígenas nas ações e encaminhamentos que as equipes multidisciplinares formadas nas escolas desenvolveram no período de 2015 a 2019 em três escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Guarapuava. Objetiva-se compreender a trajetória das Equipes Multidisciplinares da Rede Pública de Ensino pertencente ao núcleo de Guarapuava, bem como investigar as orientações vindas da Secretaria de Educação do Paraná-SEED, para orientar as práticas das Equipes Multidisciplinares em suas escolas, identificar o processo das ações implementadas pelas Equipes no tocante a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Indígena, busca-se verificar mudanças de posturas, atitudes, respeito, valorização, historicidade e identidade da cultura indígena.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizarei o conceito de representação do historiador Roger Chartier, que apresenta as interações estruturais de grupos sociais, onde se estabelecem relações de poder, em diferentes tempos e lugares. E como estas sociedades são organizadas e pensadas. Por meio das representações do mundo social conceituadas por (Chartier, 1988, p. 19) como: “[...]que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse.” A partir deste conceito, serão analisadas orientações expedidas pela Secretária de Educação do Paraná, planos de ações e memoriais descritivos, elaborados e aplicados na escola pelas Equipes Multidisciplinares durante cada ano de exercício.

O intuito é verificar as representações problematizadas no espaço escolar sobre os indígenas. Visto que as representações são construções de sentido que são produzidas socialmente em determinados momentos e lugares, certos sujeitos construíram essas representações que vão se perpetuando ou mudando ao longo dos séculos, mas na contemporaneidade apresenta algumas semelhanças.

Por meio da metodologia de leitura e análise dos planos de ações e dos memoriais produzidos pelas equipes multidisciplinares, estabelecerei comparações com a orientação de cada ano em exercício para o levantamento de elementos presentes nas ações das equipes que problematizam a narrativa indígena, reforçando ou não estereótipos.

⁶⁵A deliberação 04/2006-CEE/PR implementou, no estado do Paraná, por meio da Secretaria da Educação a formação de equipes multidisciplinares em todas as escolas públicas do estado, cujo objetivo era garantir que as relações étnico-raciais seriam abordadas no processo educacional.

As análises das percepções, discursos e narrativas produzidas pelas equipes multidisciplinares, serão aprofundados com os aportes teóricos dos autores que abordam a temática indígena e suas representações.

2. As equipes multidisciplinares do Núcleo Regional de Guarapuava e as representações indígenas: Fontes

No tocante as fontes que serão utilizadas para a pesquisa, utilizarei as orientações expedida pela SEED/DEDI/CERERQ/CECIC, este documento visa a normatização da composição das Equipes Multidisciplinares nos estabelecimentos de ensino da rede pública e escolas conveniadas.

Os planos de ações também constituem parte importante do corpus documental desta pesquisa, pois dizem respeito aos projetos que cada escola desenvolveu, ou seja, neles podemos perceber as especificidades de cada escola, assim como o cronograma de atividades e encontros para organização das atividades propostas.

Outra fonte que será utilizada são os memoriais descritivos, que são relatos das práticas pedagógicas e ações para o ensino da História e Cultura Indígena, os documentos produzidos pelas Equipes Multidisciplinares são fruto de um trabalho desenvolvido em conjunto com os professores, alunos, equipe pedagógica, direção e comunidade.

A escolha por três escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Guarapuava, se dá pelos perfis diferenciados, sujeitos atendidos e localidades com determinadas particularidades. O colégio A está localizado em área rural, o colégio B em área urbana, mas, atende alunos do interior e da área urbana, já o colégio C localizado em Guarapuava, área central que atende o público urbano, são ambientes escolares diferenciados.

O recorte temporal escolhido para a pesquisa, compreende os anos de 2015 a 2019, este período foi definido visto que se passaram cinco anos de implementação e caminhada das equipes multidisciplinares. Em 2015 as equipes estavam com cinco anos de experiência e amadurecimento significativos sobre a temática indígena e suas ações concretizadas no espaço escolar. As equipes foram fomentadas para promoverem ações de enfrentamento aos preconceitos e estereótipos quanto aos indígenas.

A proposta será de analisar as produções realizadas pelas equipes no decorrer do ano letivo em que as atividades foram aplicadas. O objetivo é observar e analisar os trabalhos das equipes referente a temática indígena, investigando quais representações foram construídas durante as práticas pedagógicas. A contribuição da pesquisa é apresentar como as Equipes Multidisciplinar trabalham e contribuem para a problematização da temática indígena no ambiente escolar. As produções do conhecimento sobre sujeitos históricos que participaram e na construção e produção histórica nacional.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo*. Vol. 1, nº 2. Rio de Janeiro: *Revista História Hoje*, 2012, p. 21-39.

BERGAMASCHI, M. A; ZAMBONI, E. Povos Indígenas e Ensino de História: memória, movimento e educação. In: 17 COLE – Congresso de Leitura do Brasil. *Anais do Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas, SP, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: MONTEIRO, Ana Maria; PEREIRA, Amílcar Araújo (Org.).

Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.101-132.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 de janeiro de 2020.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104 p.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2. Ed. Lisboa: Difusão Editorial, 1988. 244 p. (Col. "Memória e Sociedade", coord. p/Francisco Belhencourt e Diogo Ramada Curto, v. 1).

_____. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em: 13 nov. 2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Política indigenista no século XIX. In: _____. (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992a. p.133-154.

_____. (org.) *História dos Índios no Brasil*. São Paulo, Ed. Companhia das Letras, 1998, 605. p.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO de 11/03/2008. *Lei 11.645*. Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acessado em 09 ago. 2013.

Editora da Universidade de São Paulo, 1992, 361 p.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a lei nº. 11.645: (in)visibilidade no ensaio da história do Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Orgs.). *Povos indígenas & educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, 200p.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná. *Deliberação 04/06: institui normas complementares às Diretrizes Nacionais para a Educação Étnico-Raciais EERER*. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PARANÁ. Resolução 399/2010/SEED. Disponível em:

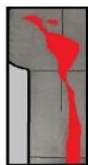
<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69167&codTipoAto=&tipoVisualizacao=original>. Acesso em 17 de jan. de 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Gestão Escolar Para a Educação das Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Diversidade Sexual*. In. *Equipe Multidisciplinar: Uma Política Pública Educacional de Promoção da Igualdade Racial* Curitiba: SEED. 2018.

SILVA FILHO, Eduardo Gomes da. A nova história indígena: um olhar atemporal. *Revista Manduarisawa*, Vols. 3, n. 01, Manaus, p. 23 – 35, 2019.

SILVA, Marcilene da. Historiografia e História da Educação Indígena em Minas Gerais no século XIX. *II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Rio Grande do Norte, 2002. 14p.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História Geral do Brasil antes de sua separação e independência de Portugal*. 1v., 2 eds. Rio de Janeiro: Em casa de E. e H. Laemmert. 1877, 604 p. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4825>. Acesso em 03 de agosto de 2019.



HISTÓRIA DE AMÉRICA NO AMBIENTE ACADÊMICO: REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE COLONIALIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE

Zomer, Lorena¹

¹*Doutora em História, Departamento de História, Universidade Estadual de Ponta Grossa e;*
²*Departamento de História, Faculdade Educacional da Lapa - Paraná*

Esse texto tem por objetivo trazer reflexões e considerações sobre atividades requisitadas na disciplina de América II, correspondente aos séculos XIX e XX, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. A problematização se refere à conhecida complexidade que é tratar sobre o tema América Latina, bem como seus aspectos identitários e culturais e, conseqüentemente, a dificuldade de seu ensino em sala de aula. Desse modo, na primeira parte do texto busco apresentar conceitos básicos debatidos em sala de aula, chegando ao que se entende como “colonialidade”, em uma perspectiva de leitura decolonial. (QUIJANO, MIGNOLO, LANDER, 2005). Essas ideias devem ser problematizadas pelas/os alunas/os, assim como as atividades para a aprovação na disciplina, cujos temas e as estratégias levantadas por elas/es refletem o seu preparo para trabalhar com os temas de América Latina. O eixo principal problematizado na disciplina de História da América II foi pensar as definições de América Latina, desde uma perspectiva identitária das sociedades indígenas aos processos políticos dos séculos XIX e XX envolvendo ou determinando como essas deveriam viver. Nós, latinas e latinos americanos/os, somos resultados desses conflitos e do mesmo modo como é difícil chegar a ideias do que é ser representante da América Latina, que é algo complexo visto a multiplicidade de etnias, é também difícil refletir sobre essa complexidade em sala de aula, seja ela acadêmica e/ou escolar. Nesse sentido, a ideia de colonialidade é acompanhada por alguns conceitos essenciais que foram trabalhados em sala, os quais aponto primeiramente. Já na segunda parte do texto, o intuito é analisar como um desses temas - e seus desdobramentos - está influenciando as práticas e a formação docente.

1. Os conceitos envolvidos, o tema em sala de aula e as estratégias levantadas pelos alunos/as

Os historiadores Rafael Leporace Farret e Simone Rodrigues Pinto fazem uma revisão historiográfica, em que a definição do território que seria reconhecido como América, tem três momentos distintos: o primeiro ainda em 1500 quando europeus chegaram e a fim de nomear a terra “estranha” a nomearam de “Índias”; o segundo momento, logo em seguida foi de “Novo Mundo” e, por último, o nome de “América” (1507), uma homenagem a Américo Vespúcio. É possível dizer que desde o início a nomeação desse território se deu por interesses e demarcações coloniais. No século XIX, os historiadores chamam à atenção para o seguinte aspecto:

[Claro está que a auto-afirmação de “americano” corresponde a uma necessidade de se diferenciar do inimigo europeu e que a eficiência desse qualificativo, no processo de lutas de independência, foi considerável. Entretanto, talvez mais importante do que isso seria o fato de que, tanto a criação, quanto a divulgação desse conceito representavam a necessidade de se implantar uma identidade continental nas ex-colônias, pois assim se

estabeleceria a criação de uma grande força responsável pela defesa contra possíveis ataques das antigas metrópoles europeias (FARRET, PINTO, 2011, p.33).

O que está evidente para os autores é que apenas a partir do século XIX houve uma necessidade de diferenciação interna no território americano, ou seja, o que seria uma zona mais inglesa, francesa e, principalmente, espanhola/portuguesa. Isso ocorreu por iniciativa também das elites criollas no ensejo das independências políticas ocorridas durante todo esse século e, com isso, perspectivas identitárias diferenciadas foram forjadas ou buscadas, a fim de que essas “colônias” se desvencilhassem de amarras coloniais. Portanto, aqueles que se identificavam como “espanhóis” nascidos na América até 1810 e, por isso, tinham privilégios e foros especiais, passaram a agregar nessas características aspectos próprios da cultura colonial e até mesmo ligados às sociedades originárias. Nesse contexto, o nome americano passou a ser mais apreciado e, dentro das divisões internas ao continente, associações ligadas a suas antigas colônias, como a ideia de latino/latina (as línguas latinas são o francês, o espanhol e o português) também passou a ser utilizada por influência direta ou não de intelectuais latino-americanos, franceses e espanhóis.

O que fica perceptível, com base na leitura historiográfica sobre o conceito de América Latina para Rafael Farret e Simone Pinto, é que a escolha política desse não considera as sociedades indígenas, ao menos não sobre suas características, instituições ou modos de vida mais diretos. Se considerarmos o total da população ou nossas práticas identitárias atuais, não há como não perceber a herança cultural de cerca de 100 milhões de pessoas e de tantas etnias envolvidas na ocupação do continente e na posterior invasão europeia. Pensando nesses aspectos, duas reflexões são importantes para entendermos a colonização, bem como o ensino sobre o assunto. A primeira é a de modernidade/colonialidade de Edgar Landier, segundo o qual, na esteira de Walter Mignolo e de Aníbal Quijano, afirma que:

A conquista Ibérica do continente americano é o momento inaugural dos dois processos que articuladamente conformam a história posterior: a modernidade e a organização colonial do mundo. Com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas simultaneamente a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória (Mignolo, 1995) e do imaginário (Quijano, 1992) [...] pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo, todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados, numa grande narrativa universal. Nessa narrativa, a Europa é, e sempre foi, simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal. Nesse período moderno primevo/colonial dão-se os primeiros passos na articulação das diferenças culturais em hierarquias cronológicas (Mignolo, 1995: xi) e do que Johannes Fabian chama de a negação da simultaneidade. Com os cronistas espanhóis dá-se início a uma massiva formação discursiva de construção da Europa/Ocidente e o outro, do europeu e o índio, do lugar privilegiado do lugar de enunciado associado ao poder imperial (LANDIER, 2005, p.8)

A América, nesse caso, dá origem à modernidade junto à Europa, mas como coadjuvante, ou seja, fornecedora de matéria-prima, de mão-de-obra barata e “sub-colocada” aos interesses capitalistas, cujas orientações partem daqueles que o discurso também chama de o “Velho Mundo”. A ideia de velho (Europa) e de novo (América) também são formas de marcar o que é mais organizado e menos selvagem, mais institucionalizado e menos bárbaro, isto é, desde o início da colonização, a sabedoria milenar das sociedades indígenas foi desconsiderada ou

diminuída, mesmo que muitas vezes tenha sido manipulada, adaptada e corroborada aos interesses europeus. Essa manobra ou discurso é o que entendemos como colonialidade do saber. Porém, quando havia um discurso sobre o que era possível e interessante aproveitar das características identitárias e étnicas indígenas, isto era feito de um modo que diminuía a importância desses, senão como algo menor ou como algo bárbaro.

A partir dessas considerações, a América entra no mapa-mundial, ou melhor, o mundo passa a ser visto como Mundo após ao conhecimento e “descobrimento” do território americano pelos europeus. Esse “novo e velho” continente foi responsável por tornar possíveis as ideias capitalistas industriais e de extração conduzidas pela Europa. Nesse contexto, a segunda ideia é que torna possível essa relação, a de raça, que Anibal Quijano define do seguinte modo:

Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. (QUIJANO, 2005, p.118)

Somam-se a esta ideia, algumas exceções como o fim da *encomienda* que teve por objetivo reduzir também a mortalidade indígena, além de alguns grupos (poucos) indígenas que conseguiram manter privilégios sociais/políticos. Portanto, o modo como a América passou a fazer parte de uma “história mundial” esteve estritamente ligada aos produtos que oferecia e à sua divisão de trabalho, ancorada no conceito que atualmente entendemos por raça. Já nos séculos XIX e XX, países da América Latina, além de não considerarem as próprias sociedades indígenas quando aceitaram ou formularam o que entendiam por latinidade, mantiveram milhares de políticas públicas que corroboraram em jogar aqueles grupos em uma condição de subalternidade, em um “entre-lugar” situado desde a colonialidade até o mais denso lugar da chamada modernidade.

De modo geral, o que temos em vista das ideias de Lander, de Mignolo e de Quijano são conceitos que fundamentaram a América Moderna, cuja colonialidade está em tudo, no ser, no poder e no saber (perspectivas ontológicas, políticas e epistemológicas). Com a apresentação de apenas parte dos conceitos e textos trabalhados em sala de aula, o objetivo era pensar como apesar de toda subjugação social, política e cultural, é possível trazer uma ideia mais complexa sobre o que é ser latina/o americana/o, ao mesmo tempo em que no próprio discurso do saber (desde o escolar até o acadêmico) encontramos resistências das sociedades indígenas?

Pensar em como sobreviveram culturalmente e o que chegou até o século XXI é, portanto, o principal objetivo. Isto deve ser visto como resistência porque o cenário encontrado pelas sociedades indígenas, antes e ainda nos tempos mais próximas, é de um imaginário servil e subalternizado, isso em 500 anos. Uma chefe guatemalteca, Rigoberta Mench, ao ser questionada em 1993 sobre como indígenas sobreviveriam ao mundo democrático, capitalista e com a multiplicidade de etnias, responde:

Somos o produto de quinhentos anos de lutas, a história do povo guatemalteco pode ser interpretada como uma concretização da diversidade da América, da luta decidida, forjada pelas bases e que em muitas partes do continente ainda se mantém no esquecimento. Esquecimento não porque assim se queira, mas porque se transformou numa tradição na cultura da opressão. Esquecimento que

obriga a uma luta e a uma resistência de nossos povos, luta e resistência que têm uma história de 500 anos (Mench, 1996, p.125 *apud* MIGNOLO,2005, p.37).

Esses 500 anos produziram um imaginário opressor, que vai muito além de um embate dicotômico entre colonizador e colonizado, pois se estende aos criollos, aos negros escravizados em terras americanas, aos mestiços, aos que não se perceberam/percebem como descendentes de grupos indígenas ou mesmo consideram a importância desses na formação do que chamamos de América Latina. Em nossa formação docente ou na cultura que trazemos de nossos grupos sociais, em diversos momentos é possível perceber um discurso sobre a descendência ou a influência de europeus suplantados em território americano, muito além da multiplicidade étnica que aqui encontramos.

O que se tem são projetos múltiplos e diversos que têm por objetivo o esquecimento das sociedades indígenas. Nesse sentido, não é possível permitir qualquer traço ou naturalização, seja nas reflexões de sala acadêmica ou escolar, de que a América só se tornou importante para a História Mundial ou para si mesma, a partir de sua participação no circuito comercial do Atlântico movido pelos grupos europeus, porque neste aspecto também estaríamos normalizando um discurso de poder e de saber. E, ainda, normalizar esses discursos é negar como o próprio europeu construiu um sistema escravista e de tráfico moderno, transportando milhares por esse mesmo Atlântico, é negar como um sistema patriarcal e cristão instituiu um padrão moral que recusou e condenou qualquer outra prática social ou religiosa pertencente às sociedades indígenas, bem como tornou comuns as diferenças de gênero. Todos esses aspectos denunciam não um colonialismo, mas a colonialidade do poder, do saber e do ser em território americano, anteriormente pertencente às sociedades indígenas.

2. Reflexões sobre os temas em sala de aula

Com base nas ideias expostas, as reflexões de sala de aula buscaram mapear como os discentes organizaram suas práticas em relação ao tema e trazendo como base ideias ligadas à colonialidade. Para tanto, mapeei as atividades propostas no ano de 2019, com o intuito de pensar a formação docente e em que medida elas estão colaborando para a atuação dos discentes em sala de aula e em que necessitam de reflexões. De modo geral, foram pedidas 4 atividades durante o ano, sendo elas: no exercício 1, eles deveriam fazer um ensaio sobre historiografia da expressão “América Latina”; na segunda atividade o intuito era pensar a relação entre Memória, Identidade, Nacionalismo e o Periodismo; na terceira, a pesquisa era problematizar o Muralismo, como um movimento intelectual e identitário; na quarta (foco desse texto) eles deveriam desenvolver um plano de aula com uma atividade prática voltada ao Ensino Fundamental ou Médio, com o seguinte tema: "América espanhola pós independência: contexto e identidades". A atividade deveria contar com introdução, problematização, metodologia, fontes, cronograma e exercícios para serem aplicados em sala de aula. Nessa etapa foram entregues 12 trabalhos.

De modo geral, vou expor as características mais típicas de cada e apresentar uma perspectiva ao final da exposição. No trabalho um, o discente afirma que a história da América tem ainda uma perspectiva eurocêntrica. Parte disso seria ainda em decorrência de uma história nacional peculiar aos anos de 1970, pouco problematizadora e que apenas recentemente passou a questionar e a desconstruir essa História. Seu objeto central foi pensar a América espanhola e identidade por meio da relação entre os criollos e a perspectiva identitária, cujos ideais iluministas sempre foram frisados. Esse trabalho, por sua vez, ressalta a importância de levar para sala a Rebelião de Tupac Amaru (1780/Peru) e o Movimento Comunero (1781/Nova Granada) como mais próximos das sociedades indígenas, o que diminui a importância do

Iluminismo para as independências. Além disso, defende analisar a trajetória de Simon Bolívar (líder da independência da Colômbia, Venezuela) como exemplo de um crioulo que ganhou apoio dos grupos indígenas e também a consciência sobre as diferenças e hierarquias de classe (uma delas representada por ele mesmo) durante o processo, perspectiva esta que justifica as poucas mudanças no pós-independência.

Símon Bolívar é também o tema de outras propostas, como do trabalho 3, cujo tema é “Repensando o Ensino de América em Sala de Aula”, e envolve as questões identitárias da América Espanhola, o caudilhismo e as influências sofridas no pós independência. As fontes escolhidas foram: o óleo sobre tela “ Bolívar Libertador e Pai da Pátria” do Museu Quinta de Bolívar e o outro quadro “Retrato do general Pablo Morillo”, do Museo Nacional de Colombia. Apesar do pouco número de fontes, esse trabalho traz a importância de pensar na historiografia que trata as independências como revolucionárias, ou seja, cunhada no termo revolução de Hannah Arendt, que prevê uma transformação no fim do processo.

A proposta 11, por sua vez, propõe-se a pensar a construção de uma identidade latino-americana a partir da imagem de Simon Bolívar como El Libertador, desde o período das independências até os usos mais atuais. Para isso, utiliza o filme “El Libertador” e trechos do discurso de Bolívar de 1815 em Bogotá, ao começar o governo daquele país. A proposta de número 7 se propõe também a pensar a identidade latina americana com base na figura do caudilho na América Latina e suas propostas como governantes, entretanto não problematiza a própria ideia do que é ser um caudilho, nem a relação com as sociedades indígenas. Este não traz fontes. O trabalho 10, tal como o 7, busca fazer uma análise da figura do caudilho. Incentiva o uso de fontes, como as próprias imagens de cabildos e a partir disso se propõe a pensar a participação de grupos étnicos diversos. Afirma que analisará a imagem de Bolívar, mas não traz fontes para isso, o mesmo que o trabalho de número 12. No trabalho quatro há o documento sobre o movimento de Simón Bolívar, mas que pouco problematiza o modo como finalizou esse processo.

Outras possibilidades são as propostas dois e oito. A primeira, com base no mapa desenhado pelos interesses europeus, propõe analisar todas as independências junto aos conceitos trabalhados em sala de aula: o de caudilhismo e o de clientelismo, bem como o pós-independência e a presença norte americana nos países recém-independentes (e a criação de uma identidade latino-americana). Já o trabalho oito buscou refletir sobre a participação, protagonismo e a conquista de benefícios (ou não) de diferentes grupos sociais como indígenas, negros e mulheres na luta pela independência da América espanhola, com a análise de 3 textos: um sobre liberdade, outro sobre a participação indígena e, por último, um sobre a participação de mulheres no processo emancipatório, todos retirados de textos historiográficos.

O trabalho 9, por sua vez, se propôs a pensar a partir do livro didático História Global: Geral e Brasil (Gilberto Cotrim), a população não-branca nos processos de independência e posterior. Ressalta que a análise de Cotrim diz que não há a participação indígena, mas não sugere como fará ou que fonte irá trabalhar em sala de aula o tema.

Já os trabalhos cinco e seis apontam que as ideias iluministas e a morte de Napoleão Bonaparte do poder foram determinantes para o processo de independência, ou seja, acontecimentos europeus e falhas por parte do poder destes permitiram que as elites criollas promovessem a sua independência.

O que se percebe é que os padrões para fazer o exercício de buscar uma identidade ainda tem como fontes centrais uma perspectiva europeia, desde os mapas para entender a América Espanhola, e não a indígena do período, ou seja, não se pensa da divisão própria indígena anterior à chegada dos europeus. Além disso, apesar de se pedir para trabalhar com fontes (e alguns alunos

trazem jornais ou entrevistas sobre os temas), não há muitas fontes dos grupos que representam os indígenas nesses processos.

Com base nessas ideias, creio que seja preciso pensar no tema exposto em sala de aula em uma perspectiva de longa duração, com temas centrais, fontes indígenas diversas (mesmo com a escassez delas), não apenas citadas nos documentos, mas trabalhadas em sala de aula. Como reflexão também percebo que temas atuais não são interpelados como relacionados ao tema central, ou seja, aqueles ligados ao eixo centro-periferia e a consciência que isso pode nos gerar, desde a perspectiva dos movimentos urbanos, do movimento negro, da atuação indígena contemporânea, do quilombo como algo próximo ao centro e contra um ideal de “ocidentalização”.

Pelos trabalhos é possível compreender que a ideia de que o povo latino-americano é múltiplo e tem suas próprias cosmovisões é perceptível pelos alunos. Porém, a diversidade étnica latino-americana precisa ir mais além dessa estrutura homogeneizante da modernidade, cuja metodologia de trabalho está apenas começando.

Referências bibliográficas

FARRET, Rafael Leporace; PINTO, Simone Rodrigues. América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia. *Topoi*, v. 12, n. 23, p. 30-42, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/topoi/v12n23/1518-3319-topoi-12-23-00030.pdf> Acesso em 04/02/2021

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. IN: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf Acesso em 03/02/2021.

MIGNOLO, Walter. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade* Disponível em: <http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/08/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciencias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf> Acesso em 03/02/2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires, CLACSO, 2005. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf Acesso em 03/02/2021.