

Luis Fernando Cerri (org.)

Cultura Histórica, Cultura Política e Ensino em **Nuestra** **América**



Editora
UEPG

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR

Miguel Sanches Neto

VICE-REITOR

Ivo Mottin Demiate

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS CULTURAIS

Maria Salete Marcon Gomes Vaz

EDITORA UEPG

Beatriz Gomes Nadal

CONSELHO EDITORIAL

Beatriz Gomes Nadal

Adilson Luiz Chinelatto

Antônio Liccardo

Augusta Pelinski Raiher

Dircéia Moreira

Giovani Marino Favero

Ivana de Freitas Barbola

Maria Salete Marcon Gomes Vaz

Névio de Campos

Luis Fernando Cerri (org.)

CULTURA HISTÓRICA, CULTURA POLÍTICA E ENSINO EM NUESTRA AMÉRICA

Copyright © by Luis Fernando Cerri & Editora UEPG

Equipe editorial

Coordenação editorial Beatriz Gomes Nadal
Revisão de língua portuguesa Janete Bridon e Amanda Demétrio
Revisão de língua espanhola Nélio Schneider
Projeto gráfico e diagramação Andressa Marcondes
Capa Marco Wrobel

C968 Cultura Histórica, Cultura Política e Ensino em Nuestra América/ Luis Fernando Cerri (org). Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2022.
461p; il. Livro eletrônico.

ISBN: 978-65-86234-34-3

DOI:10.5212/86234-34-3

1. História. 2. Ensino de história. 3. Cultura política. 4. América Latina.
I. Cerri, Luis Fernando (org.). II. T.

CDD: 907

Elaborado por Rodrigo Pallú Martins – CRB 9/2034/O

Depósito legal na Biblioteca Nacional

Editora filiada à ABEU
Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Editora UEPG
Praça Santos Andrade, n. 1
84030-900 – Ponta Grossa – Paraná
(42) 3220-3306
vendas.editora@uepg.br
www.editora.uepg.br

2022

Sumário

Introdução

Luis Fernando Cerri 8

CULTURA HISTÓRICA: ESCALAS

Sujetos históricos, cultura y conciencia histórica en jóvenes queretanos

Paulina Latapí Escalante, Emma Delfina Rivas Servín..... 26

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..... 45

¿Quiénes son los héroes?: el rol de la academia y la escuela en la construcción de la memoria histórica

Juan Maguiña Agüero, Juan Palomino Paredes, Juan Rodríguez Díaz 56

Los muchos panteones posibles para la enseñanza de la historia uruguaya. ¿Hacia la conformación de un panteón republicano?

Gabriel Quirici, Federico Alvez Cavanna 70

CULTURA POLÍTICA E HISTÓRIA

Relações entre concepções de História e posicionamento político de estudantes brasileiros

Luis Fernando Cerri, Emerson Urizzi Cervi..... 93

Experiência militante como transformadora da consciência histórica.

Luiz Eduardo Ferreira Palma, Janaina de Paula do E. Santo 118

O posicionamento de Jovens de Vitória da Conquista quanto aos valores sociais e a democracia: temas “polêmicos” e relações na vida prática <i>Kelvin Oliveira do Prado, Micheline Alves Marques, Gláucia Lilian Portela Nunes</i>	133
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Jóvenes, dictadura militar chilena y cultura histórica: configuraciones narrativas de memorias e historiografías para la comprensión de un pasado reciente de violencia <i>Graciela Rubio</i>	155
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

CULTURA HISTÓRICA, IDEIAS E REPRESENTAÇÕES

Cambio y continuidad en la educación histórica: el futuro y el pasado desde la perspectiva de los estudiantes de Chile <i>Fabián González Calderón</i>	181
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

La historia en los colegios. Estudiantes de las regiones de Ñuble, Valparaíso y Los Ríos, Chile. Una primera aproximación <i>Cristián Leal Pino; Mónica Pino Muñoz</i>	204
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

IDENTIDADES, RAÇA E CLASSES NO PENSAMENTO DE PROFESSORES E ALUNOS

Posicionamentos dos estudantes de escolas públicas e privadas brasileiras sobre as ações afirmativas, cultura e história negras <i>Méris Nelita Fauth Bertin</i>	225
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Los grupos subalternizados en la formación histórica e identitaria de los jóvenes en Argentina. Pueblos indígenas, negros y participación política <i>Patricio Grande, Natalia Wiornos y Matías Bidone</i>	239
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Por entre tensões e esperanças: colonialidade e consciência histórica com jovens do ensino médio <i>Jean Carlos Moreno, Matheus Mendanha da Cruz</i>	261
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

O que pensam os alunos do ensino médio sobre os “povos indígenas”
Márcia Elisa Teté Ramos, Sandra Regina Ferreira de Oliveira 279

Jovens cariocas: identidades híbridas?
Maria de Fátima Barbosa Pires..... 300

¿Qué piensan las y los jóvenes sobre la Conquista de México a 500 años de distancia? Un estudio con estudiantes de educación media
Mayra Rodríguez Hernández..... 317

ALUNOS, PROFESSORES E SIGNIFICAÇÕES NAS AULAS

A formação de professores e as aulas de história
Maria Paula Costa 338

Estudantes de Guarapuava e os livros didáticos de história: projeto residente como ponto de partida da investigação
Mariana S. Gaspar 358

O livro didático de história em foco: como os estudantes paranaenses significam o seu uso?
Carmem Lúcia Gomes De Salis 377

Modos de uso de los libros de texto de los/as profesoras/es de historia en Argentina: hacia una nueva materialidad de la disciplina
Marisa Massone..... 397

Posições políticas de professores de história: seis anos depois, o que mudou?
Caroline Pacievitch..... 415

Apêndices..... 434

Sobre as(os) autoras(es) 455

Introdução

Luis Fernando Cerri

Tempus fugit.

Esta introdução tem a finalidade de fornecer ao leitor alguns elementos fundamentais para compreender o contexto, fundamentos e aspectos técnicos para a leitura e aproveitamento dos resultados apresentados e analisados nos diversos textos da coletânea. Os textos que se seguem resultam do trabalho dos pesquisadores envolvidos no *Projeto Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina*, financiado pelo último Edital Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, de 2018. Porém, se a leitura ou o leitor tiverem mais 5 minutos e gostarem de histórias, eu gostaria de aproveitar para contar um pouquinho da caminhada que fizemos nos últimos 15 anos até chegar a este ponto em que estamos. De antemão, peço perdão por nomes, acontecimentos e lugares que eventualmente não estejam mencionados no relato a seguir que, claro, não tem condições de ser exaustivo.

Puxe uma cadeira, que lá vem história!

O Residente *descende* de 2 projetos anteriores: o Projeto Jovens diante da História e o Projeto Jovens e a História no Mercosul. É *primo*, ainda, do *Proyecto Zorzal*, desenvolvido sob a liderança da Universidad Nacional de General Sarmiento – UNGS, da Argentina. Porém, antes de tudo, é neto bastardo do projeto europeu *Youth and History*. Esse projeto teve lugar nos países europeus na primeira metade dos anos 1990, e quando soubemos dele, no final da década, foi *mind blowing*, como dizem os ingleses. Parecia fantástica a ideia de um grande projeto com questões sobre o ensino, aprendizagem, consciência histórica e cultura histórica, em perspectiva internacional. Naquele momento, ainda não havia ocorrido a explosão do pensamento de Jörn Rüsen e do conceito de *consciência histórica* no campo do ensino de história no Brasil, embora o autor alemão já tivesse visitado o nosso país, principalmente o Rio Grande do Sul, além de Curitiba e Brasília, como interlocutor de historiadores, principalmente.

De minha parte, fiquei sabendo da existência do *Youth and History* pelas conversas que a minha orientadora na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp,

Ernesta Zamboni, vinha tendo com a professora Lana Mara de Castro Síman, que recentemente voltara de seu doutorado no Canadá com Christian Laville, onde tomou conhecimento dessa ampla empreitada. Em uma conversa no gabinete da Ernesta, pouco tempo depois da minha defesa de doutorado, no ano 2000, Ernesta, eu e Lana ficamos de desenvolver algo parecido no Brasil.

Caipira que sou – com muito orgulho, diga se de passagem –, não gosto muito de viajar e talvez por isso só botei o pé fora do Brasil em setembro de 2003, quando viajei para Córdoba, na Argentina, junto com meu colega de departamento, o professor Marco Aurélio Pereira, para participar das *IX Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia*. Ali, conheci as famosas empanadas argentinas e a originalíssima *parrillada*, iguarias das quais me tornei um fã inveterado e um consumidor compulsivo. Meu cardiologista só não entra em pânico porque infelizmente viajo muito menos à Argentina do que gostaria. Acho que tem a ver com a essência caipira, ou *gaucha*, desses pratos... Mas, voltando ao que interessa à vida acadêmica, em Córdoba conheci, entre outros colegas de toda América do Sul, as professoras Maria Paula Gonzalez, Marisa Massone e Gonzalo de Amézola, por meio dos quais vim a conhecer vários outros colegas com quem compartilhamos muitos momentos de trabalho e de amizade. Ali, deixamos uma sementinha de um projeto conjunto, que acabou brotando um pouco depois: na última semana de janeiro de 2007, em Ponta Grossa, Gonzalo deu um curso chamado *Enseñanza de Historia en Argentina, un Panorama* e participou de diversas reuniões em que discutimos profundamente como transplantar ou transpor o projeto europeu para nossa realidade. Nessa ocasião, pudemos contar com colegas de todo o Paraná. Adaptar o questionário europeu envolveu a eliminação de dezenas de questões, a tradução – idiomática e cultural – de algumas delas, que se encontravam em português de Portugal, e a criação de outras questões sobre temas que para nós são tão influentes, mas que os colegas europeus só conhecem de ouvir falar, quando muito. Na ocasião, apresentamos a Gonzalo iguarias raras, como a *pizza* de chocolate, e lugares escaldantes em janeiro, como o Parque Estadual de Vila Velha. Nem bem deixamos Gonzalo no aeroporto de Curitiba, em São José dos Pinhais, e já botamos o pé na estrada para nos organizar, o que ficou muito mais fácil com recursos da Fundação Araucária de Auxílio à Pesquisa do Paraná, do Convênio FA/UEPG 037/2007. Os pesquisadores mais jovens do nosso campo talvez não saibam, mas num passado não muito distante as agências de fomento financiavam pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Bons tempos, quem sabe voltam? Em setembro do mesmo ano, desembarquei em Ezeiza (aeroporto próximo à cidade de Buenos Aires) de mala, cuia, *slides* e transparências para retroprojeto, ávido por empanadas, com o objetivo de dar um curso sobre o ensino de História no

Brasil na Universidad de La Plata e avançar na organização da coleta de dados. Trouxe na bagagem o vinho, os *alfajores*, o *dulce de leche* e a notícia da ampliação do grupo, com a agregação do pessoal da Universidad Nacional del Litoral, em Santa Fe, liderado pela Mariela Coudannes, e da Universidad Nacional de General Sarmiento – UNGS, liderada pela Maria Paula González. Pelo menos é o que diz o texto da declaração que fiz na época, provavelmente parte da documentação para o convênio entre as nossas universidades:

Eu, Prof. Dr. Luis Fernando Cerri, graduado em História e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa, declaro em meu nome, em nome do Departamento de História ao qual sou vinculado e em nome do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, do qual sou coordenador, que temos pleno interesse no desenvolvimento integrado do projeto Jovens Diante da História, associando a UEPG, a UNLP e a UNGS, na figura do coordenador argentino do projeto, prof. Gonzalo de Amézola. A solidez desse interesse e desse compromisso é atestada pelas atividades já desenvolvidas visando desenvolver as condições necessárias à investigação: curso do prof. Amézola na UEPG em janeiro de 2007, curso do prof. Cerri na UNLP em setembro de 2007 e reuniões de trabalho nas quais se concretizou a elaboração dos instrumentos iniciais da pesquisa (questionários) e estudos bibliográficos. Além disso, a parte brasileira do projeto conta com um financiamento da Fundação Araucária da ordem de US\$ 4.500,00, aproximadamente.(CERRI, 2007).

4.500 dólares? Eu já disse que eram bons tempos para a pesquisa acadêmica? E fiz votos de que esse tempo volte? Enfim, sonhar é o primeiro passo para realizar, não? Parte desse recurso, nós usamos para pagar uma pesquisadora independente no Uruguai, ajudados pelo Federico Alvez, que então fazia seu mestrado sob minha orientação na UEPG e se engajou no projeto. Assim, nossa primeira amostra reuniu três dos então 4 países-membro do Mercosul, o que nos animou muito.

Do projeto Jovens diante da História resultaram 14 publicações¹ e uma rede de pesquisadores que gerou diversas parcerias e colaborações para além do

¹ CERRI, L. F., AMÉZOLA, G. Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (Mérida - Venezuela), v. 12, p. 31-50, 2007. / AMÉZOLA, G., CERRI, L. F. La Historia del Tempo Presente en las escuelas de Argentina y Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 32, p. 4-16, dez. 2008. / ALVEZ, F.; CERRI, L. F. Enseñanza 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. / CERRI, L. F.; MOLAR, J. O. Jovens diante da História: o nacional e o internacional na América Latina. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 161-171, jul.-dez. 2010. / CERRI, L. F.; AMEZOLA, G. El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, v. 24, p. 3-23, 2010. / FERREIRA, A. R; PACIEVITCH, C.; CERRI, L.F. Identidad y decisiones políticas de jóvenes brasileños, argentinos y uruguayos. *Clío & Asociados*, Santa Fe/ La Plata, n. 14, p. 129-141, 2010. / CERRI, L. F.; COUDANNES, Ma. Jóvenes y sujetos de la Historia. *Clío &*

projeto. O relatório técnico final, que encerrou o projeto, foi entregue à Fundação Araucária em março de 2010 e havia envolvido amostra das cidades Ponta Grossa, Curitiba, Londrina, Cornélio Procópio, Marechal Cândido Rondon, Cascavel e Francisco Beltrão (todas no Paraná), La Plata, Santa Fe, Malvinas Argentinas, San Miguel, e José C. Paz (na província de Buenos Aires, Argentina), Montevideu, Solymar e Florida (no Uruguai). Em todas as cidades foram selecionadas 5 escolas (quando havia todas as categorias): três públicas (central, de periferia, de excelência) e privada (confessional e laica). No final, a equipe havia se ampliado. De um modo ou de outro, colaboraram Ana Zavala (IPA/CLAEH), Alexandre Felipe Fiúza (UNIOESTE), Ana Heloísa Molina (UEL), Angela Ribeiro Ferreira (UEPG), Carlos Dicroce (UNLP), Caroline Pacievitch (UEPG), Cristiano G. B. Simon (UEL), Geni Rosa Duarte (UNIOESTE), Gonzalo Álvaro de Amézola (UNLP) (Coord. Argentina). Janaína de Paula do Espírito Santo (UEPG), Jonathan de Oliveira Molar (UEPG), Joseli D. Vieira (UEPG), Lúcia Helena de Oliveira Silva (UEL), Marcos Roberto Kusnick (UEPG), Maria Antonia Marçal (UEPG), Maria Paula Gonzalez Amorena (UNGS), Mariela Alejandra Coudannes Aguirre (UNL), Maria Rosa Chaves Künzle (UFPR), Pina Garriga (UNLP), Regina Célia Alegro (UEL), Selma Bonifácio (UEPG), Sergio Carnevale (UNGS), Sílvia Finocchio (UNLP), Thiago Augusto Divardim de Oliveira (UEPG), Valeria Morras (UNLP), Virginia Cuesta (UNLP) e Viviana Pappier (UNLP).

A história do Projeto Jovens e a História no Mercosul começa imediatamente em seguida, em 2010, com o pleito de um novo financiamento no Edital de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas do CNPq (outro tipo de edital que os estudantes de mestrado hoje, provavelmente, nunca viram). Aprendemos da experiência anterior, que consideramos um piloto, o processo de elaboração do questionário, as estratégias de coleta, as questões que funcionaram e as que não funcionaram, as limitações de digitalizar os resultados dos questionários *no braço*, com um voluntário *cantando* os resultados e outro digitando-os em uma planilha... A montagem do novo projeto precisaria avançar mais alguns passos

Asociados: En Memoria Académica, Santa Fe/La Plata, n. 14, p. 117-128, 2010./ GONZALEZ, M. P. Los jóvenes y la historia en la perspectiva de profesores de Brasil, Argentina y Uruguay. **Clío & Asociados:** En Memoria Académica., v. 14, p. 152-166, 2010./ CERRI, L.F. O estudo empírico da consciência histórica entre os jovens da Argentina, Brasil e Uruguai. In: FONSECA, S. G. ; GATTI JÚNIOR, D. **Perspectivas do ensino de História:** ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011./ CERRI, L. F.; COUDANNES AGUIRRE, M. Jovens e sujeitos da História. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 125-140, jan./jun. 2011. /FERREIRA, A. R.; PACIEVITCH, C.; CERRI, L. F. Identidade e decisões políticas de jovens brasileiros, argentinos e uruguaios. **Cultura Histórica & Patrimônio**. Alfenas, v. 1, n.1, p. 21-38, 2012. /DUARTE, G.; CERRI, L. F. Politização e consciência histórica em jovens brasileiros, argentinos e uruguaios. **Diálogos**, Maringá, v. 16, Supl. Espec., p. 229-256, dez. 2012. /MISTURA, L.; CAIMI, F. Herói, ainda que tardio: uma análise do ensino da história sobre o mito de Tiradentes. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, p. 990-1001, 2013. / CERRI, L. F. Tipos de geração de sentido histórico: um ensaio com dados quantitativos. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, Il.; URBAN, A. C. (Org.). **Passados possíveis:** a educação histórica em debate. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014, v. 1, p. 179-194.

para incorporar mais países, mais respondentes e mais questões. Por isso, uma das primeiras aquisições foi um *software* de reconhecimento de marcas óticas, assim seria possível que os questionários pudessem ser preenchidos a mão e depois escaneados para serem lidos e interpretados pelo programa, capaz de entregar uma linha de planilha para cada questionário escaneado e interpretado. Isso resolveu um problema técnico, o de agilizar a extração de dados dos questionários impressos, e um problema logístico, que era o envio dos questionários físicos para a UEPG. Sendo escaneados no local de origem, bastava apenas enviar os arquivos para leitura automatizada.

A revisão do questionário para as novas necessidades ocorreu em uma nova reunião, na UEPG, realizada entre 6 e 8 de julho de 2011, dentro da programação do V Ciclo de Seminários em Didática da História. Os convidados foram Ramon Casanova, da Venezuela, Gabriel Quirici, do Uruguai, Luis Caputo, do Paraguai e Gonzalo de Amézola, da Argentina. Nesse evento, contamos também com a prof^a. Maria Lima, da UFMS, além de outros colegas. Enquanto a equipe de pesquisadores revisava o desenho da amostra, os estudantes do Programa de Educação Tutorial – PET-História da UEPG faziam sessões do *Cinematógrafo* entre os colegas, com documentários trazidos ou indicados por cada um dos convidados estrangeiros sobre aspectos da história recente de seus países. À noite, todos se encontravam para as mesas redondas com os convidados estrangeiros e, na noite de sexta-feira, uma das mais frias do ano, recebemos o então deputado federal Dr. Rosinha, ex-presidente do Parlamento do Mercosul, para falar sobre a formação, a atualidade e as perspectivas do bloco. No final dos trabalhos, nos vimos num *campus* vazio (já entrado nas férias de julho, outra coisa que é surpresa para estudantes universitários hoje), numa noite fria e com mais forte vento do ano, quando pude ouvir o amigo argentino dizer que nunca tinha passado tanto frio na vida. Embora crendo que ele só tinha dito aquilo para me agradar, aceitei o elogio, afinal nós do Paraná adoramos nos gabar de que “aqui é mais frio e ninguém liga” (embora nesse esporte ninguém supere os curitibanos). Botamos a viola no saco, a papelada nas pastas e fomos degustar o menu da cachaçaria local...

O Projeto Jovens e a História no Mercosul logrou ampliar a quantidade de envolvidos, a quantidade de questionários, a aplicação de questionários também para professores, a quantidade de publicações², enfim, o tamanho e a quantidade

² CUESTA, V.; INARE, C. La enseñanza y el aprendizaje de la Historia desde la mirada de los jóvenes en el cono Sur. In: JORNADAS NACIONALES DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, 15.; JORNADAS INTERNACIONALES DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, 5., – APEHUN, Santa Fe, 17-19 set. 2014. Anales... Santa Fe – ARG: UNL – Universidad Nacional del Litoral, 2014. / 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. / CERRI, L. F.; SILVA, N. L., MACHADO, D. C. Elementos das concepções históricas de estudantes de ensino

de nós em uma rede que vinha sendo tecida na América do Sul. A metodologia e médio em Araguaína, TO. In: MORAIS, S. P. (Org.). Noções históricas: ensino e experiências contemporâneas. São Paulo: Verona, 2016. / BAROM, Wilian C. C. As publicações do Projeto Jovens e a História - 2007-2014. História & Ensino, Londrina – PR, v. 22, n. 1, p. 71-90, jan.-jun. 2016. / PACIEVITCH, C. What makes the world change? Young people and history. Public history weekly. Berlin – ALE, 2 fev. 2017. Disponível em: <https://public-history-weekly.degruyter.com/5-2017-4/young-people-of-mercosul-factors-of-change-in-history/>. Acesso em: 25 abr. 2021. / PACIEVITCH, C.; CERRI, L. F. Esquerda ou direita? Professores, opção política e didática da história. Antíteses, Londrina – PR, v. 9, n. 18, p. 298-324, jul./dez. 2016. / GONZÁLEZ CALDERÓN, F.; CERRI, L. F.; ROSSO, A. Heróis e cultura histórica entre estudantes no Chile. Revista Brasileira de História, São Paulo – SP, v. 36, n. 71, p. 179-201, maio 2016. / CERRI, L. F. Un bosque encima de la fosa común: dictaduras en la memoria de los jóvenes. In: SÁNCHEZ, L.; GARCÍA, M. C.; GRÉGOIRE, G. (Org.). La enseñanza de la historia en debate: enseñar desde el presente o para el presente? Santa Rosa, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa, 2016, v. 1, p. 79-98. / OLIVEIRA, N. A. S. Ensino de história e questões de gênero: observações a partir do Projeto Jovens e a História. História Hoje, São Paulo – SP, v. 6, n. 12, p. 231-249, 2017. / CRUZ, M. M. Posicionamiento político de los jóvenes y conocimiento histórico: un estudio empírico en los Campos Gerais, Paraná, Brasil. Clío y Asociados, Santa Fe – ARG, n. 25, p. 22-33, 2017. / GONZÁLEZ CALDERÓN, F.; GÁRATE GUERRERO, C. El aprendizaje histórico en la educación secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica. Dialogo Andino, Arica – CHI, n. 53, p. 73-85, 2017. / LUCINI, M. Ensino de História e formação para a cidadania: reflexões sobre a intencionalidade no ensino de história como elemento de formação histórica, política e cidadã. In: CERRI, L. F. (Org.). Jovens e a História: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2018, p. 55-73. / OLIVEIRA, N. A. S. Concepções de ensino e aprendizagem de História entre jovens estudantes de Florianópolis-SC. In: CERRI, L. F. (Org.). Jovens e a História: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2018, p. 35-54. / SILVA, C. B. S.; ROSSATO, L. Jovens do Mercosul e suas ideias sobre presente, passado e futuro: notas sobre a formação de sentido histórico. In: CERRI, L. F. (Org.). Jovens e a História: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2018, p. 11-34. / SIMAN, L. M. C.; TIMÓTEO, H. O.; ANDRADE, J. A.; DINIZ FILHO, M. A. Sentidos da história atribuídos por jovens em diálogo com aspectos de uma cultura política e histórica emergentes na cultura escolar. In: CERRI, L. F. (Org.). Jovens e a História: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2018, p. 74-98. / PACIEVITCH, C. Quais são os sentidos da história? De como alguns jovens latino-americanos avaliaram fatores de mudança na história recente. In: CERRI, L. F. (Org.). Jovens e a História: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2018, p. 99-118. / CAIMI, F.; MISTURA, L. Representações de estudantes sobre heróis nacionais: histórias conectadas de Argentina, Brasil, Chile e Uruguai. In: CERRI, L. F. (Org.). Jovens e a História: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2018, p. 119-139. / ALVEZ CAVANNA, F.; QUIRICI, G. Heróis velhos em uruguaios jovens. In: CERRI, L. F. (Org.). Jovens e a História: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2018, p. 140-159. / SANTIAGO, L. A. S. Jovens, identidade e consciência da integração latino-americana. In: CERRI, L. F. (Org.). Jovens e a História: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2018, p. 160-179. / BAROM, W. C. C. Identidade latino-americana e ideologia neoliberal. In: CERRI, L. F. (Org.). Jovens e a História: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2018, p. 180-216. / RIBEIRO, R. R.; MENDES, L. C. C.; RODRIGUES JÚNIOR, O. Pensar e viver a história nas fronteiras: Os jovens, a história (ensinada) e as imagens sobre o continente americano no contexto mato-grossense. In: CERRI, L. F. (Org.). Jovens e a História: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2018, p. 217-231. / CERRI, L. F. O que todo estudante de história gostaria que seu professor soubesse mas tinha medo de dizer. In: CERRI, L. F. (Org.). Jovens e a História: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2018, p. 232-259. / BAROM, W. C. C.; CERRI, L. F. Identidade latino-americana e ideologia neoliberal. Práxis Educativa, v. 13, n. 3, p. 713-733, set./dez. 2018. / AMÉZOLA, G. A.; CERRI, L. F. Conteidos y métodos en el aprendizaje histórico en Argentina después de dos décadas de reformas educativas. In: AMÉZOLA, G. A.; CERRI, L. F. (Coord.). 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, p. 17-64. COUDANNES AGUIRRE, M.; RUIZ, M. C. Entre el desconocimiento juvenil y las nuevas demandas de ejemplaridad. Las representaciones sobre los héroes en la Argentina actual. In: AMÉZOLA, G. A.; CERRI, L. F. (Coord.). 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, p. 65-82. / GARRIGA, M. C.; MORRAS, V.; PAPPIER, V. La conciencia histórica en jóvenes de la Provincia de Buenos Aires. In: AMÉZOLA, G. A.; CERRI, L. F. (Coord.). 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, p. 83-100. / GARCIA, M. C.; GREGOIRE, G.; SANCHEZ, L. Una mirada local: los jóvenes de Santa Rosa. Cultura histórica/cultura política. In: AMÉZOLA, G. A.; CERRI, L. F. (Coord.). Los jóvenes frente a la Historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias. La Plata: Universidad Nacional de La

os dados do projeto entraram na pós-graduação e se tornam objeto de pesquisa e fonte de reflexão para mestrands, doutorandos (como Wilian Barom) e pós-doutorandas (como Caroline Pacievitch). O projeto figurou em aulas, seminários, congressos e palestras pelo Brasil e pela América do Sul, chegando ao México em 2013 e, em 2017, quando foi plantado mais um nó dessa rede, que agora cobriria parcialmente os dois hemisférios da América Latina.

Boas séries de TV (hoje seriam de *streaming*) geram continuções, mas algumas também geram *spin-offs*, que é o nosso jeito às vezes colonizado de designar projetos que dialogam com a ideia original, mas se desenvolvem de modo autônomo, criam novas histórias e estabelecem suas próprias redes. Esse foi o caso do *Proyecto Zorzal*, que obteve recursos do Mercosul Educacional advindos de verbas de convênio com a União Europeia pelo Programa de Apoio ao Setor Educativo do Mercosul – PASEM, em 2015. Coordenado por Maria Paula Gonzalez (do *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas* – CONICET) e Ernesto Bohoslavsky, ambos da UNGS, o projeto disponibilizou *online* os dados do Projeto Jovens e a História no Mercosul, com uma ferramenta interativa baseada no *software* Tableau, e mobilizou historiadores para produzir conteúdos para aulas de História em perspectiva latino-americana, em parte baseados nas questões postas pelo Projeto Jovens e a História. O projeto tinha como meta principal a construção de um *site* destinado a fornecer material e orientações para professores, colaborando assim para as aulas e para a formação docente inicial e continuada.

O nome do projeto representou algo mais que nos era comum, o *zorzal*, nome em espanhol do sabiá-laranjeira (*Turdus rufiventris*) tão conhecido nosso, espécie que pode ser encontrada em todos os países do Mercosul, em vários outros da América do Sul e que não dá bola alguma para as fronteiras nacionais. Posso levantar os olhos agora mesmo e ver algum ali no jardim, vindo agradecer a homenagem que fizemos no projeto, ou talvez por causa da comida grátis que coloco ali toda manhã. Quem sabe? Uma das duas hipóteses – no mínimo – está correta!

Plata; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018, p. 101-112. /CUESTA, V.; LINARE, C. Los jóvenes, la enseñanza de la Historia y su mirada frente a los procesos de integración regional. In: AMÉZOLA, G. A.; CERRI, L. F. (Coord.). 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, p. 113-131. /AMÉZOLA, G. A. Veinte años de dictadura. La enseñanza de la última dictadura militar (1976-1983) en las escuelas secundarias de Argentina. In: AMÉZOLA, G. A.; CERRI, L. F. (Coord.) 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, p. 133-151. /GONZÁLEZ, M. P. La historia escolar y los profesores. Una mirada desde el Mercosur. In: AMÉZOLA, G. A.; CERRI, L. F. (Coord.). 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, p. 153-181.

O site do Projeto Zorzal – disponível nas três línguas oficiais do Mercosul: espanhol, português e guarani – foi desenvolvido em um diálogo intenso com historiadores que colaboraram para a produção da seção de fontes para uso em sala de aula, mas também com reflexões teóricas e metodológicas compartilhadas em entrevistas em vídeo, e ainda para as nove propostas de trabalho em sala de aula com recursos tradicionais e não tradicionais para abordar questões comuns do passado dos vários países latino-americanos. Aprendendo com o sabiá, a ideia foi criar oportunidades para que professores e alunos somassem cada vez mais saberes à ideia de que não precisamos dar tanta bola assim para as fronteiras nacionais.

Em novembro de 2015 estávamos em Montevidéu, eu (Luis Fernando Cerri) e Paula Gonzalez, para um encontro de partilha de conhecimentos e experiências de todos os projetos apoiados naquele ano pelo PASEM e, em um dos intervalos, Paula me perguntou o que eu pretendia fazer em termos de pesquisa dali para a frente, já que estava se encerrando o Projeto Jovens e a História. Eu estava muito cansado de ver planilhas, células, números, coordenar com muita dificuldade e déficit de atenção (esta última é uma acusação nunca devidamente comprovada) uma grande equipe, e respondi que talvez deveria estudar outras coisas, com outra metodologia, quem sabe. Algo referente a outras paixões, como a história contemporânea e seu duplo, a ficção científica... Mas aí, o rumo da conversa foi no sentido de que eu estava lidando com esse tipo de pesquisa há quase uma década, e vinha acumulando um saber-fazer, chamando gente para tecer uma rede... Enfim, como diria o Marcos Kusnick (que esteve no primeiro projeto quando estava no mestrado), construir um aeroporto pra pousar um avião só. E eu acabei trazendo essa pulga atrás da orelha na viagem de volta. Mas as placas tectônicas da história na América Latina estavam se movendo novamente por baixo de nossos pés e os primeiros tremores estavam na própria constituição da amostra do Projeto Jovens e a História no Mercosul. Tínhamos começado a coletar dados no final de 2012, no ritmo que era possível para tantos participantes voluntários com diversas outras coisas para dar conta. No Brasil, o plano era coletar dados em 44 cidades, mas em maio de 2013 começou a irromper um movimento juvenil aparentemente espontâneo que veio a ser conhecido depois como as *Jornadas de Junho*. Diante de tal terremoto, decidimos – mas a responsabilidade é toda minha – parar de coletar dados, porque as condições políticas e psicológicas da juventude brasileira naquele momento haviam mudado completamente e não seriam comparáveis com a coleta feita antes. Má ideia, não quanto à diferença qualitativa entre antes e depois de julho de 2013 na cabeça dos estudantes, mas quanto à coleta. Se tivéssemos seguido coletando e gerado duas amostras separadas, teríamos alguns indícios

das mudanças que se efetivaram nas concepções de história, aprendizagem e política dos sujeitos.

No mês seguinte, Maurício Macri assumiu a presidência da Argentina, interrompendo a continuidade dos Kirchner no poder. Anos depois, no escândalo da Cambridge Analítica e o uso não autorizado de dados pessoais do Facebook, ficamos sabendo que a campanha de Macri havia sido uma das primeiras a utilizar recursos novos de *marketing* político, que consistem no uso intensivo de redes sociais para produzir modificação de comportamento e maior suscetibilidade a notícias falsas. Testada na Argentina, entre outros países, essa estratégia teria um papel decisivo no plebiscito do *Brexit* na Grã-Bretanha, na eleição de Trump nos Estados Unidos e, com algumas adaptações, na eleição brasileira de 2018. Em todos os casos, políticos de direita ou de extrema direita chegavam ao poder com amplo apoio popular. No Brasil, viveríamos em 2016 o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. O impeachment foi embalado em ruidosas manifestações antipetistas em que muitos jovens pediam intervenção militar, fascinados por relatos duvidosos sobre a ditadura de 1964 e já começavam a chamar de *mito* um certo deputado federal que havia invocado o espírito nefasto de um torturador assumido e orgulhoso ao votar pela defenestração da presidenta. Assistimos a quase tudo aquilo bestializados, mas ninguém há de negar que a infame *dancinha do impeachment* estupeficou a todos os dotados de um mínimo de capacidade de relacionar fatos, argumentos e opiniões, além de um mínimo de senso estético. “Prepara a pista e limpa o saguão que a gente tem que pousar mais um avião, meu senhor”, disseram vários colegas, de diferentes formas.

Essa demanda de um novo projeto já estava presente, portanto, quando fizemos o VI Seminário Nacional de Didática da História na UEPG, de 29 de novembro a 2 de dezembro de 2016, voltado a discutir e produzir uma última rodada de publicações com os dados do Jovens e a História no Mercosul, que resultaram em uma coletânea e diversos artigos. Paralelamente, Gonzalo de Amézola e eu lidávamos com a produção de uma coletânea argentina aproveitando ainda aqueles dados. No fim, ambas saíram pelas editoras de nossas respectivas universidades em 2018, e os textos estão referenciados anteriormente, na nota 2.

As características do Projeto Residente

Em 2017, enviamos uma carta-convite aos nossos parceiros e à lista de discussão do Grupo de Trabalho – GT de Ensino de História e Educação da ANPUH-Brasil. O texto era o seguinte:

CONVITE

Desde 2007, o GEDHI, associado a diversos outros grupos de pesquisa, profissionais e universidades, vem trabalhando em torno das possibilidades e da prática de projetos de pesquisa sobre ensino de História, com enfoque quantitativo e ampla base empírica. As produções daí resultantes até o momento podem ser acessadas no *blog* do grupo, em <http://gedhiblog.blogspot.com.br/p/jovens-e-historia-no-mercosul.html>. Neste momento, queremos convidar você, seu grupo de pesquisa e sua instituição para integrar-se a um novo projeto quantitativo colaborativo, novamente 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. Desta vez, a ideia é que o(s) instrumento(s) de pesquisa reflitam mais de perto os interesses da rede de pesquisadores, com participação de todos. Nesse sentido, propomos o seguinte cronograma:

18/09 a 18/10/2017 – Discussão dos novos questionários por meio de grupo de discussão *online*.

Até fevereiro de 2018 – Finalização do questionário, passagem pelo comitê de ética da UEPG, impressão dos questionários ou preparação de questionários *online*, preparação de curso presencial e a distância sobre metodologia de análise quantitativa.

Março a Maio de 2018 – Aplicação dos questionários segundo a metodologia e a amostragem definida. Elaboração de plano de análise de dados para cada pesquisador ou grupo de pesquisa.

Abril a Agosto de 2018 – Formação, revisão, validação e disponibilização das bases de dados.

Outubro de 2018 – X Seminário Nacional de Ensino de História, em Ponta Grossa, para apresentação e discussão de trabalhos preliminares baseados nos planos de análise de dados dos participantes. Agosto de 2018 a Março de 2019 – Análises de dados e publicações.

Caso tenha interesse em participar deste novo projeto, por favor envie um e-mail para com nome e instituição a que pertence.

Claro que o cronograma era muito ambicioso e não foi cumprido: estranho seria se fosse! Apenas na revisão dos questionários, consumimos quase todo o ano de 2018, em uma metodologia assíncrona de diálogo, usando uma lista de

e-mails e depois um grupo de WhatsApp. Mas a vantagem foi que isso permitiu a participação de dezenas de pessoas na feitura dos dois instrumentos de pesquisa, um para estudantes e outro para professores, a exemplo dos projetos anteriores. Desde o primeiro passo, a filosofia de fundo foi *ubuntu*.

Ubuntu é uma palavra da língua zulu que em poucas palavras significa “sou o que sou pelo que nós somos”. Cada participante foi convidado a trabalhar e trabalhou ajudando na tomada de decisões, na construção do projeto e do instrumento de pesquisas e sua revisão constante, na coleta de dados e na produção de estudos. Em troca, cada um utilizou os dados produzidos por todos, bem como aproveitou a estrutura e o auxílio da coordenação para investigar seus próprios interesses de pesquisa, desenvolver suas publicações, aproveitar os resultados para planejamento de atividades em sala de aula e assim por diante. Às escolas que abriram suas portas foi garantido o acesso organizado aos dados coletivos dos seus alunos, lembrando que as identidades pessoais dos estudantes sequer foram coletadas.

Ubuntu permite o desenvolvimento de pesquisas de grande porte em situações de poucos recursos financeiros, o que é o caso histórico das Ciências Humanas, mas em especial neste momento político e social em que nos encontramos.

O questionário de professores foi enviado apenas eletronicamente para indivíduos que fossem colegas dos professores com os quais as equipes estão em contato, evitando que colegas que sejam, por exemplo, pós-graduandos nas universidades envolvidas, o que enviesaria a amostra. Entretanto, a boa intenção de não enviar a amostra gerou uma distância entre pesquisador e respondente que permitiu que muitos colegas respondessem a pesquisa sem colocar o código que lhes foi informado, que permitiria identificar tão somente a cidade do sujeito. Na amostra brasileira, isso gerou um problema, pois não sabemos em grande parte de onde vieram as respostas, mas na amostra de língua espanhola, em que esse código deveria identificar não apenas cidade, mas também país, esse erro da coordenação resultou em uma amostra inservível. Enfim, talvez esteja aí outro avião para pousarmos nesse aeroporto num futuro próximo.

Os questionários para estudantes foram apresentados em duas versões, uma em papel e outra *online*, construída utilizando os recursos do Google Formulários. Em escolas que dispunham de bons laboratórios de informática ou bom sinal de internet sem fio, os questionários foram respondidos pelos estudantes em computadores, *tablets* ou celulares. Ausentes essas condições, os estudantes responderam em papel e as respostas foram carregadas para o formulário eletrônico pelos pesquisadores. O recurso do Google permite a criação de planilhas de dados

que podem ser baixadas, editadas, corrigidas para ter consistência e, após isso, importadas para *softwares* de análise estatística. O restante do processo é uma história em que pessoas formadas em ciências humanas lutam contra seus instintos e enfrentam os números para gerar estudos de base quantitativa que são capazes de oferecer outros pontos de vista para os temas tradicionais de pesquisa da nossa comunidade científico-didática. Em resumo: o desafio é grande, mas não é dois! E de grão em grão o sabiá enche o papo!

Passamos os anos de 2019, 2020 e parte de 2021 conversando, nos encontrando (presencialmente, depois só virtualmente), rascunhando, escrevendo, discutindo, reescrevendo. Nem todos chegaram com seus textos a este livro, mas mantemos o propósito de trabalhar para concluir e publicar todos os textos, talvez em periódicos, talvez em outros livros.

Mas, afinal, por que “Residente”?

Bom, vocês lembram que a equipe procurou elaborar tudo tão coletivamente quanto possível, não é? Para dar nome ao projeto, não foi diferente. A carta-convide tinha como cabeçalho um fotograma do videoclipe da canção *Latinoamerica*, do grupo porto-riquenho *Calle 13*, lançada em 2011. Se você não conhece essa canção e esse clipe, recomendo. Aliás, dar o nome de *Residente* a este projeto tem o condão de permitir que a gente divulgue essa música e esse clipe que expressam tão fortemente a dimensão afetiva com a qual nos pusemos diante dessa tarefa. René Perez Joglar é o artista de frente do *Calle 13*, vocalista e letrista da banda. 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 latino-americanidade, olhada por esse ângulo, é uma questão de classe social e de compromisso com o próprio povo. O lançamento, neste ano de 2022, da música “This is not America”, apenas reconfirma a felicidade da escolha.

Como ler os resultados do projeto

É preciso levar em conta que a amostra do projeto conta no total com 6.650 jovens (vide Apêndice I), que responderam ao 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. No Apêndice 1 pode-se encontrar uma descrição detalhada da amostra por país, estado, província ou região, cidade ou municipalidade e tipo de escola.

Buscamos, nas escolas envolvidas na pesquisa, turmas com predominância de estudantes de 15 ou 16 anos, e esse critério deveu-se ao fato de que, embora os sistemas educacionais dos países tenham suas diferenças, essas idades se caracterizam em todos os países por serem de estudantes que já estudaram toda ou quase toda a narrativa histórica escolar canônica nacional e mundial. Considerando o efeito dos problemas sociais que são frequentes em todos os países da amostra, não foi incomum encontrar estudantes fora do fluxo normal de idade esperado para as turmas, de modo que a amostra traz também estudantes com idades mais altas e, em alguns casos, principalmente em escolas particulares, mais baixas. Diferentemente da opção feita na pesquisa anterior, optamos por manter esses casos tanto por representarem a realidade educacional dos países participantes quanto por permitirem utilizar também a idade como uma variável de estudo e, ainda, por não serem em número tão alto a ponto de interferir na qualidade da amostra.

Os questionários são quase inteiramente baseados na escala de Likert. Estudantes e professores, diante de afirmações, respondem se concordam totalmente, concordam, não têm opinião, discordam ou discordam totalmente do que está dito. As respostas são transformadas em uma escala de vai, respectivamente, de 2 a -2, com base na qual se podem analisar e comparar as frequências, quartis, valores mais frequentes, valores intermediários, médias, sempre no sentido de reduzir a quantidade de informações a medidas de tendência central que facilitem as inferências. É preciso estar muito atento, porque as medidas de tendência central trazem grande vantagem, ao reduzir uma grande quantidade de números a apenas um número que indica a tendência, daí o nome, mas é necessário que sejam complementadas antes de se fazerem generalizações. Nesta pesquisa, por exemplo, a associação dos governos militares na América Latina com a tortura, no caso do Brasil, apresenta uma média próxima de zero, o que não significa necessariamente uma tendência à indiferença, mas sim uma distribuição normal em que a maioria é neutra ou não sabe opinar, os grupos intermediários são um

pouco menores e mais ou menos iguais a favor e contra a afirmação, e os grupos dos extremos são menores ainda e mais ou menos equivalentes em cada lado. Porém, a comparação com as médias das respostas à questão em outros países da América Latina aponta números maiores, que indicam uma tendência de predomínio da concordância com a associação entre as ditaduras e o desrespeito aos direitos humanos, e portanto são visíveis diferentes tendências em cada amostra.

As principais formas de análise estatística utilizadas até o momento se concentram no campo da análise descritiva, que envolve, entre outros: estudo das frequências e distribuições, desagregação dos dados por grupos e comparação entre as frequências em cada um, tabelas cruzando valores de questões distintas e sobre as quais se calcula que há relação, criação de variáveis de segunda ordem com base nas questões (por exemplo, predisposição à integração latino-americana, adesão à democracia, solidariedade social) e estudo de correlações. No caso da única questão aberta, na qual se pede que os estudantes escrevam o nome de cinco pessoas mais relevantes para a história de seu país, por ordem de importância, a análise envolve os valores combinados de frequência e de ordem média de evocação. No Apêndice 2 há uma reprodução da versão impressa dos questionários de estudantes e de professores. E, se se quiser saber mais sobre isso, recomendamos o texto de Wilian Barom³.

A primeira parte do questionário está estruturada em torno das categorias de ensino e aprendizagem escolar e extraescolar da História, que se confrontam amiúde: pergunta-se sobre como os estudantes definem o significado da história para si, o agrado e a confiança nas formas e meios pelos quais eles têm contato com a história, a frequência de tipos de atividade pedagógica e os objetivos percebidos pelos estudantes na aula de história, o uso do livro didático, um teste de ordenamento cronológico básico de acontecimentos, associações quanto aos temas da *Idade Média*, *Colonização da América* e *Revolução Industrial*, uma questão para avaliar a competência da empatia histórica e a compreensão do conceito de historicidade, uma questão sobre as ditaduras militares e uma pergunta sobre verdade em História.

No que tange à consciência histórica e cultura histórica, as perguntas pertinentes são o interesse por temas, períodos e lugares da história, avaliação da importância de uma lista de fatores de mudança no passado recente e no futuro próximo, escolha de uma entre várias linhas do tempo para representar a história,

³ BAROM, W. C. C. 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 – PR, v. 25, n. 2, p. 239-268, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/36588>. Acesso em: 28 abr. 2021.

listagem dos 5 personagens por ordem de importância para o país, avaliação de uma lista de características sobre como era o país há 50 anos e como será o país daqui a 50 anos, bem como uma estimativa de como será a vida do respondente daqui a 50 anos.

Questões de perfil envolvem, além de idade, sexo e tipo de escola, o interesse em política e em religião, a atuação pessoal em atividades políticas e sociais, escala de valores pessoais e comunitários.

Por fim, a cultura política é estudada com base em uma versão reduzida da bússola política (pode ser encontrada no endereço: www.politicalcompass.org), na qual serão combinadas informações referentes a todos os aspectos das orientações políticas dos respondentes nos campos econômico, político e de comportamento. O problema da caracterização da posição política de cada indivíduo é uma questão clássica nas ciências sociais e segue ativo na atualidade. É bastante disseminada a ideia de que o parâmetro clássico de estruturar as posições políticas em uma linha unidimensional que vai da *extrema esquerda* à *extrema direita* é excessivamente limitado e simplista. Entre as várias possibilidades teorizadas e tentadas desde os anos 1960, uma característica comum é agregar uma nova dimensão àquela linha tradicional, com o que se passa para esquemas bidimensionais, que contemplam em essência os trabalhos paralelos do psicólogo Hans Eysenck e do filósofo Theodor Adorno. Enquanto Eysenck enfatizava em seus estudos o autoritarismo de esquerda, Adorno e seus colaboradores percebiam e destacavam os traços do autoritarismo típico de setores da direita. O aplicativo do *site Political compass* procura conciliar o esquema de Eysenck e as reflexões de Adorno, identificando que esquerda e direita são posições que devem ser adicionadas do componente *democracia* e *autoritarismo*, para formar o conjunto de posições possíveis com um pouco mais de precisão. Nos textos deste livro nos quais a bússola política é utilizada, o leitor poderá verificar um gráfico cartesiano, no qual o eixo *x* significa à esquerda, o posicionamento geral de que a vida econômica deve ser gerida por uma agência econômica coletiva ou cooperativa que pode ser ou não o Estado, e à direita do zero neste mesmo eixo se encontram os posicionamentos gerais de que a vida econômica deve ser deixada ao controle dos indivíduos e organizações privadas e à competição entre esses agentes. No eixo *y*, a parte acima de zero indica o conjunto de posicionamentos associados à crença de que a autoridade externa ao indivíduo deve ser potente e obedecida, seja ela o estado ou outra instituição, e a parte abaixo do zero reúne as posições de que a sociedade realiza seus objetivos quanto mais permite a maior liberdade pessoal possível.

No caso da cultura política, as questões que envolvem opiniões sobre a vida econômica geram uma média por indivíduo que vai compor um valor no eixo x de um plano cartesiano, enquanto as questões que envolvem opiniões sobre a vida política e social geram uma média que vai compor um valor no eixo y. Combinados, esses valores resultam em um ponto que localizará o indivíduo em um de quatro quadrantes do plano cartesiano que representam respectivamente a direita autoritária, a esquerda autoritária, a direita democrática e a esquerda democrática. Com esse recurso é possível fazer diversos estudos, sendo que o estudo da distribuição dos estudantes nesses quadrantes nos ajuda a informar e problematizar as discussões referentes à aprendizagem histórica em suas relações com a politização tanto quando entendidas positivamente, como formação do cidadão, quanto nas críticas que se verificam por parte de setores de direita e extrema direita a uma alegada *doutrinação política*. Se você não tem problemas com *spoilers*, os estudos neste livro e em outras publicações mostram que as alegações de doutrinação no ensino de história não têm base empírica. Bom, se você tem problema com *spoilers*... desculpe!

O questionário de professores traz questões específicas sobre formação acadêmica e atuação profissional, avaliações sobre a importância da história, características das orientações pedagógicas recebidas e formação em serviço, bem como algumas questões iguais às dos estudantes, exceto pelo sujeito nas afirmações ser o professor, de modo a possibilitar comparações gerais entre a visão dos estudantes e a visão dos professores.

O primeiro retorno à sociedade do Projeto Residente, ainda em 2019, foi o envio de um relatório geral dos resultados por escola, para as escolas que o solicitaram na própria carta de autorização da coleta de dados, informando um *e-mail* para a devolução dos resultados. Essa carta foi arquivada pelos aplicadores e o *e-mail* de contato foi informado em formulário específico, sem identificação da escola. O projeto foi financiado pelo CNPq, com recursos do Edital Universal de 2018.

Enfim, para esse projeto, continuamos com as mesmas metas: esperamos que os resultados, uma vez conhecidos, sejam úteis em três frentes: *para as professoras e professores planejarem seus cursos e suas aulas, na medida do possível; para os gestores dos sistemas educacionais, para subsidiar a elaboração de currículos e de programas de formação continuada; por fim, para os formadores de professores em universidades, faculdades e institutos superiores, para colaborar nas escolhas visando à formação inicial dos futuros professores*. Hoje, ainda mais do que no passado, essas expectativas parecem um sonho distante de naufrago perdido em um mar gelado.

Nosso antídoto vai além do trabalho e da militância educacional, e recorre à artilharia pesada da poesia.

Corsário (João Bosco e Aldir Blanc)
Meu coração tropical está coberto de neve,
Mas ferve em seu cofre gelado
A voz vibra e a mão escreve *mar*
Bendita lâmina grave que fere a parede e traz
As febres loucas e breves
Que mancham o silêncio e o cais.
(...)
Mesmo que eu mande em garrafas
Mensagens por todo o mar
Meu coração tropical partirá esse gelo e irá
Como as garrafas de naufrago
E as rosas partindo o ar
Nova Granada de Espanha
E as rosas partindo o ar...⁴

⁴BOSCO, J.; BLANC, A. *Corsário*. In: BOSCO, J. *Essa é sua vida*. Rio de Janeiro: RCA/BMG: 2000. Faixa 6. 1 CD (36min 45s).

CULTURA HISTÓRICA: ESCALAS

Sujetos históricos, cultura y conciencia histórica en jóvenes queretanos

Paulina Latapí Escalante, Emma Delfina Rivas Servín

Introducción

La presente investigación, como parte del Proyecto Residente, se focalizó en el análisis de los conceptos que jóvenes de diversas escuelas queretanas, oficiales y particulares, elaboran sobre los sujetos históricos y sobre la relación de dichos conceptos con la construcción de su cultura histórica dentro y fuera de las aulas, así como de su conciencia.

Para Jörn Rüsen la historia es la “elaboración cultural del tiempo” (RÜSEN, 2014, p. 65) y está mediada por el contexto. La recuperación del pasado puede ser explicada mediante la identificación de cuatro procesos mentales: a) la percepción por medio de la cual se identifican los cambios temporales, tanto internos como externos; b) la interpretación mediante la cual se explican dichos cambios temporales; c) la orientación que implica el uso de dichas interpretaciones para dar una dirección intencionada a la práctica del individuo; y d) la motivación como puesta en práctica de los procesos antecedentes por medio de la voluntad, los sentimientos y los recuerdos (RÜSEN, 2014). Acerca del contexto cultural en el que tienen lugar dichos procesos reflexivos, Estevão C. de Rezende Martins enfatiza:

Reflexionar históricamente es una práctica humana universal. Nadie nace en un mundo sin historia. El modo de internalizarlo (por el pensamiento y la conciencia) y expresarlo resulta de las características específicas de cada cultura históricamente constituida en la que cada persona está inserta. (MARTINS, 2021, p. 47).

Así, la conceptualización de la historia se construye en interacción con el entorno y su reflexión dota de sentido a la persona: se piensa a sí misma y al mundo en el flujo temporal. En la ubicación del ser en el tiempo, la persona construye su conciencia histórica. Y en tal dotación de sentido y desarrollo de la conciencia histórica, la memoria, desde el presente hacia el pasado y hacia el porvenir, es

decisiva y lo es en tres niveles: 1) la de cada uno, 2) la del grupo al que pertenece cada uno y 3) la de la sociedad que forma cada individuo y cada grupo (MARTINS, 2021, p. 48). La conjunción de la memoria individual, del tiempo colectivo y del espacio social constituyen la cultura histórica, la cual, mediante el proceso reflexivo, puede ser asumida, modificada, transformada e incluso rechazada por el sujeto.

Tanto para Rüsen (2014) como para Martins (2021) la búsqueda de sentido es lo que forja las historias individuales y colectivas. Según ambos autores, actuamos, nos orientamos y hacemos interpretaciones basándonos en el contexto y buscando el sentido de los hechos. Dicho sentido debe ser “plausible” y “coherente”, es decir, debe responder a marcos de referencia que “producen y cambian los términos en los cuales se reconocen” sujetos y hechos (BUTLER, 2010, p. 17), y, además, permiten catalogar una “vida” o “sociedad” como “válida”. Estos marcos son estándares construidos social, cultural e históricamente para brindar parámetros de aprehensión al ser humano y en particular a su actuar en el devenir histórico. Los marcos de referencia caracterizan a un momento dado y, al mismo tiempo, están en constante construcción y reconstrucción, lo cual indica que, dependiendo de la época y del lugar, las personas están enmarcadas por determinadas características de dichos referentes; así, una “vida buena” hoy es diferente a la de mañana; del mismo modo, un sujeto histórico puede tener diferentes características en relación con lo que haya logrado o efectuado para alcanzar esa “vida buena” y en relación con el tiempo histórico en el cual se encuentra. Los marcos de referencia se hacen presentes por medio de la memoria recolectada y contribuyen a la conformación de la identidad: el individuo elabora y estructura el tiempo de la experiencia vivida [el propio] en el tiempo reflexionado como historia [la cultura histórica] (MARTINS, 2021, p. 47-48).

Tanto la memoria recolectada y aprendida como los marcos contextuales donde está inserta sirven al sujeto histórico para pensar el propio contexto y el tiempo en el que vive. De esta manera, al analizar el legado cultural que hereda, el sujeto histórico reconstruye y transforma su cultura histórica; confronta su memoria recolectada con su experiencia práctica mediante la reflexión con la intencionalidad de que su existencia y su acción/orientación produzcan sentido.

Focalización

El cuestionario del Proyecto Residente se aplicó en junio del 2019 en dos bachilleratos de Querétaro (México), ciudad a 217 km al Noroeste de la capital

del país: Colegio Masía (bachillerato privado) y la Escuela de Bachilleres Salvador Allende Plantel Sur (de carácter público). La muestra constó de 150 jóvenes, varones y mujeres: 60 del bachillerato privado y 90 del público, quienes participaron de manera voluntaria en la investigación y con el permiso de las instituciones mencionadas.

Para el presente análisis fueron seleccionados nueve reactivos y las consiguientes respuestas del instrumento de investigación. Tal selección obedeció al análisis de las respuestas que aportan mayor riqueza de información para ser comparadas con otras de la amplia muestra del Proyecto Residente, y, como se verá más adelante, obedeció también a la posibilidad de profundizar en los resultados mediante la aplicación de otro cuestionario y de una entrevista semiestructurada que clarificaran algunas cuestiones. Los objetivos específicos de los reactivos fueron:

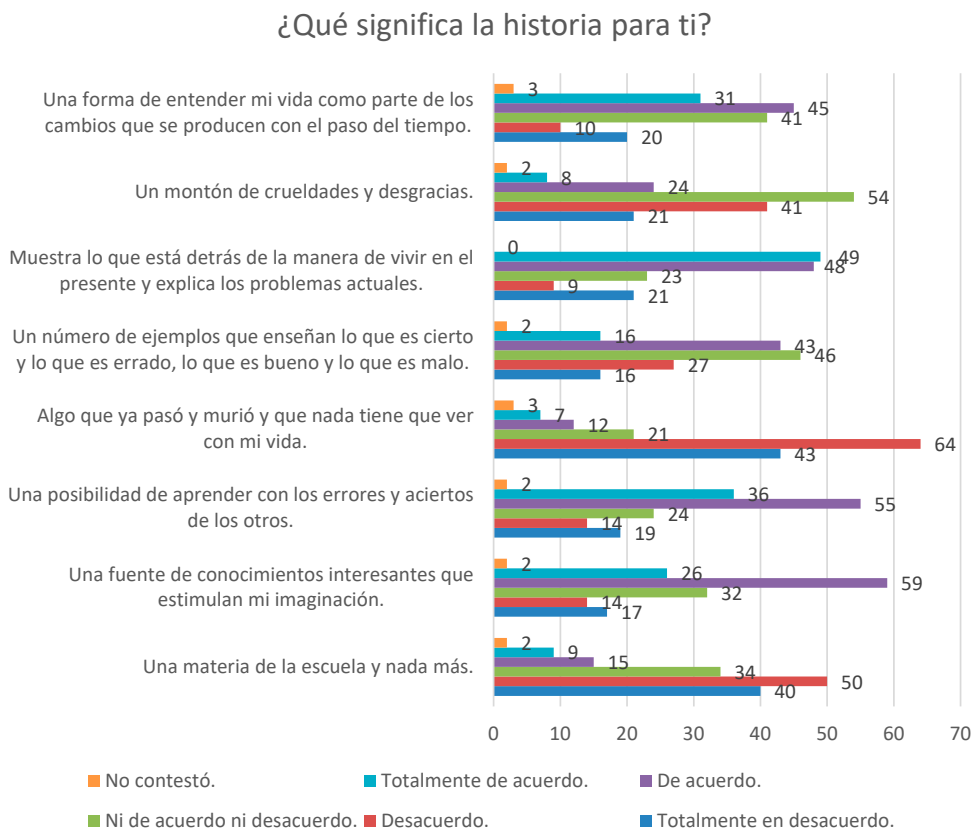
1. conocer la percepción de los estudiantes sobre la historia y vincular el significado que dan a la asignatura con la forma en que la aprenden: *¿Qué significa la historia para ti? ¿En qué formas en las que se presenta la historia confías más? ¿Qué ocurre normalmente en las clases de historia?*
2. indagar acerca de la conciencia histórica de los jóvenes queretanos en la medida en que ellos y ellas hacen vinculaciones con el pasado, su relación con el presente y su influencia en el futuro: *Imagina que un día, en el futuro, las poblaciones indígenas y/o descendientes de esclavos reclamarán 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? ¿Qué influencia piensas que tendrán los siguientes factores en el cambio de la vida de las personas de hoy hasta 2060?*
3. investigar en torno a la cultura histórica de los jóvenes queretanos. Las cuestiones 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).*

Esas preguntas permiten, en conjunto: observar cómo la cultura histórica del estudiantado influye en sus respuestas, es decir, en la manera en que contextualmente la relacionan con su pasado, y notar que esa relación recibe un valor en determinada sociedad en correspondencia con el desarrollo de la conciencia histórica (CERRI, GONZÁLEZ y ROSSO, 2016).

Resultados y discusión

Los resultados derivados de la selección de las preguntas mostraron que para las(os) encuestadas(os), tanto de los bachilleratos públicos como de los privados, la historia es importante en su formación. Esto se ve plasmado en la respuesta a “algo que ya murió...”, respecto de la cual más de la mitad de la muestra (78%) rechaza esta afirmación con “desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo”. Siguiendo esta misma línea, el 60% de la misma niega que la historia sea solamente una materia; la considera una asignatura que provee información interesante (76.6%, “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”), que muestra errores cometidos en el pasado (60% “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”), y que, así, propicia, en el presente, que quienes la estudian aprendan y eviten cometer errores en el futuro (figura 1).

Figura 1. Gráfica sobre la pregunta: ¿Qué significa la historia para ti? Representa la opinión, en 2019, de los y las jóvenes en Querétaro sobre la historia.

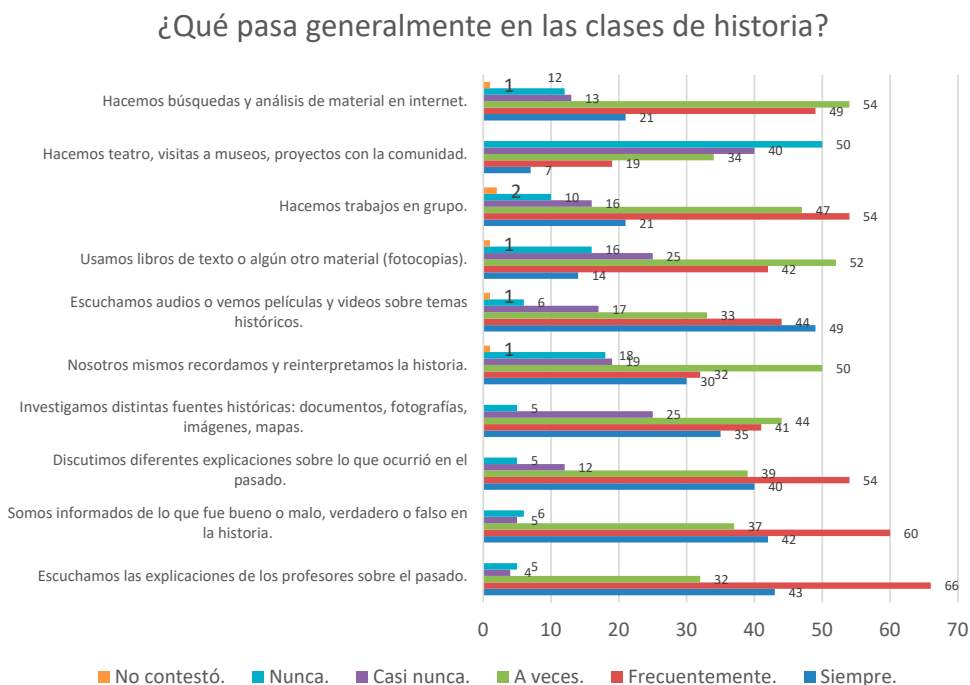


Fuente: elaboración propia.

Las respuestas graficadas en la figura 1 revelan que la muestra concibe la historia mayormente como una narración acerca de “los buenos” y “los malos”, de tal modo que permite aprender de los aciertos y errores de quienes son considerados los “héroes” de la historia. Ello se vincula con lo asentado por Rüsen (2014) y Martins (2021): es el contexto el que orienta a los y las jóvenes sobre quiénes son “los buenos”, “los malos”, cuáles son los aciertos y errores que cometieron, y, en esa medida, quiénes deben ser recordados y tenidos en cuenta para la vida diaria y cuáles no. Ello también se vincula con los marcos de referencia conceptualizados por Butler (2010) en el sentido de que es el contexto el que determina qué “vidas” merecen la pena ser contadas. Y en efecto, la enseñanza de la historia, escolarizada o no, ha buscado justificar regímenes, impulsando su valoración, legitimando personajes, instituciones, modelos económicos y(o) políticos, entre otros elementos que rigen en un momento dado, para propiciar un sentimiento nacionalista mediante la confección de una historia nacional, en la cual la celebración de efemérides es sustantiva para la memoria (VÁZQUEZ, 1975).

En cuanto a la historia enseñada, las respuestas que denotan la dicotomía entre lo bueno y lo malo coinciden con lo que, según la muestra, ocurre en las clases de historia (figura 2): el profesor, al exponer un tema, les muestra generalmente la historia como maestra de vida y como una palestra en la que el bien y el mal luchan sin cesar. En tal sentido, se denota la influencia actual en México de los planes y programas de estudio de historia de décadas pasadas y conforme con los cuales fue educada la muestra; en ellos predominaba una enseñanza de la historia al servicio del Estado (VÁZQUEZ, 1975; LATAPÍ, 2014).

Figura 2. Gráfica sobre la pregunta: ¿Qué ocurre normalmente en las clases de historia? Representa la opinión, en 2018, de los y las jóvenes en Querétaro sobre lo que ocurría en sus clases de historia.



Fuente: elaboración propia.

En las respuestas de la muestra destaca también la concepción de la historia como una forma de explicar el presente colectivo. Consideran que la historia, en cuanto fuente de conocimientos, les ayuda a saber el porqué de los problemas sociales actuales; sin embargo, no denotan una vinculación con su vida personal. Las respuestas a la pregunta “Una forma de entender mi vida como parte de los cambios que se producen con el paso del tiempo”, reflejan dificultad para concebirse sujetos activos de la historia pues se miran como producto de los cambios, pero no se conciben a sí mismos como constructores de estos. Lo anterior entra en tensión con el constructo de conciencia histórica derivado de la reflexión conjunta de los momentos mnémicos citados arriba: la memoria individual, la grupal y la social. Profundizando en ello:

Cada instante, cada momento necesita ser procesado idealmente (o son procesados, de hecho) en un constructo significativo que llamamos “historia”. Pasado, presente y futuro son factores de la cultura histórica, operados por la síntesis activa del agente racional humano en forma

de escenario existencial, encontrado y producido, de vida concreta, tematizado en la reflexión y expresado en la narrativa histórica. (MARTINS, 2021, p. 49).

Encontramos en las respuestas esa añeja mirada al pasado como maestra de vida, como la retórica de la narrativa oficial, pero que no se concreta en perspectivas para la mejora sino como la conceptualización de ser producto de la historia y no su constructor o constructora.

Respecto a las maneras de enseñanza y aprendizaje, las(os) encuestadas(os) señalan que trabajan con textos históricos, pero no todos indican si estos son analizados o no (figura 2); quizá eso se deba a que no se asocien como productoras(es) del texto histórico o como un sujeto capaz de analizar la historia, sino que predomina su concepción de receptor de la historia. Más aún podría ser que el estudiantado no sea consciente de en qué momento de “la clase” reinterpreta la historia.

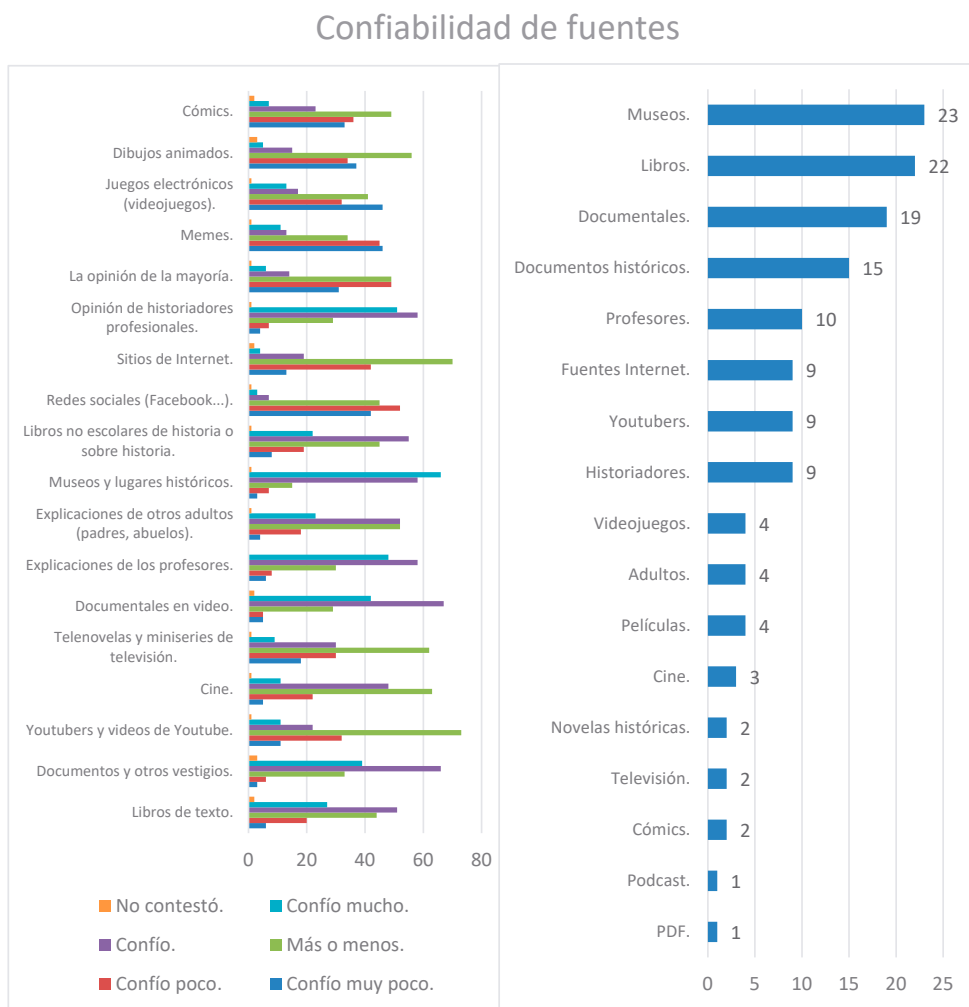
Por otra parte, en la pregunta *¿En qué formas en las que se presenta la historia confías más?* (figura 3), aplicada en junio del 2019, observamos que fueron los museos la fuente o la forma en la que se presenta la historia en la que más confía la muestra. Eso nos llamó poderosamente la atención y quisimos abordarlo con mayor detalle. Para ello optamos por aplicar un cuestionario, focalizado en esta y la pregunta sobre la jerarquización de personajes históricos. El objetivo fue que este cuestionario complementase los resultados del 2019; en consecuencia, empleamos la misma proporción de 2/1 entre escuelas públicas y privadas. Este cuestionario fue aplicado en abril del 2021. En coincidencia con lo anterior, los resultados arrojaron de manera contundente que fueron los museos la fuente histórica considerada más confiable. Para Martins (2021), la externalización de la conciencia histórica se lleva a cabo en este tipo de espacios públicos:

La representación intelectual de la memoria y la conciencia históricas se visualiza desde la perspectiva del ideario presente en la mentalidad y en las organizaciones sociales que se piensan y se exponen de acuerdo con criterios de selección de temas, objetos, textos y espacios. Escenificar la historia como espectáculo –como algo que se debe ver, además de saber– es un procedimiento que requiere reflexión teórica y metódica, pues se articula con los ámbitos de gustos, afinidades, afectos, emociones. (MARTINS, 2021, p. 49).

Acorde a lo anterior son los museos espacios de representación de la conciencia histórica y fungen como marcos de referencia sociales donde se exhibe lo que se valora. En sus exposiciones se visibilizan particularmente las dimensiones política, científica y estética de la cultura histórica (MARTINS, 2021). La historia,

al ser exhibida, adquiere un nuevo valor para ser reinterpretada e internalizada por aquellos que accedan a estos sitios y contribuye fuertemente a la construcción de la cultura histórica tal y como lo apuntalan Rösen (2014) y Martins (2021).

Figura 3. Gráfica sobre la pregunta: ¿En qué formas que se presenta la historia confías más? Representa la opinión, en la muestra del 2019 y en la del 2021, de los y las jóvenes en Querétaro, sobre la confiabilidad de las fuentes.



Fuente: elaboración propia.

Mención especial merece la consideración del contexto en tal construcción. México en general y el Estado de Querétaro en particular poseen una riqueza histórica y cultural muy significativa. México aparece en la lista de Patrimonio

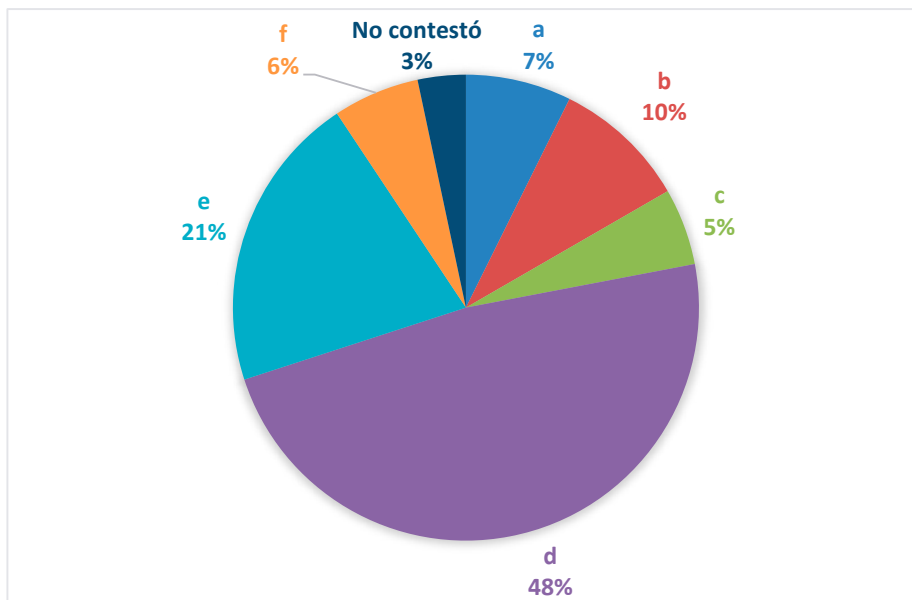
Mundial de la Unesco con 33 lugares designados (27 como patrimonio cultural, cinco como patrimonio natural y uno como patrimonio mixto). De este total, cuatro corresponden a Querétaro como entidad federativa. En el sistema de información cultural del gobierno mexicano (2021) se indica la existencia de 43 museos en dicha entidad; dentro de estos, poco más de la mitad son de historia o se refieren a ella. Este contexto, al cual nos referimos de inicio, acorde con la bibliografía especializada, explica en gran medida la jerarquización efectuada por la muestra y su vinculación con el constructo de cultura histórica.

Respecto a la conceptualización general de la historia, en la figura 4 se observa que el 48% de la muestra del 2019 interpreta la historia como un ininterrumpido continuo de hechos, pero de hechos que, al ser susceptibles de repetición, operan en la vida diaria, son aplicables a ella y, por tanto, hacen que la historia sea maestra de vida. Lo anterior se ve reflejado en la segunda respuesta de mayor frecuencia: la concepción de que la historia se caracteriza por la oscilación de un extremo a otro y que la historia tendería a cierta repetición, en un devenir entre lo bueno y lo malo.

Figura 4. Gráfica 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.

¿Cómo ocurre la historia?

- | | |
|----------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| a. Las cosas generalmente cambian para mejor | d. Las cosas generalmente tienden a repetirse. |
| b. Las cosas generalmente no cambian. | e. Las cosas generalmente van de un extremo al otro. |
| c. Las cosas generalmente cambian para peor. | f. Las cosas ocurren sin ningún sentido. |



Fuente: elaboración propia.

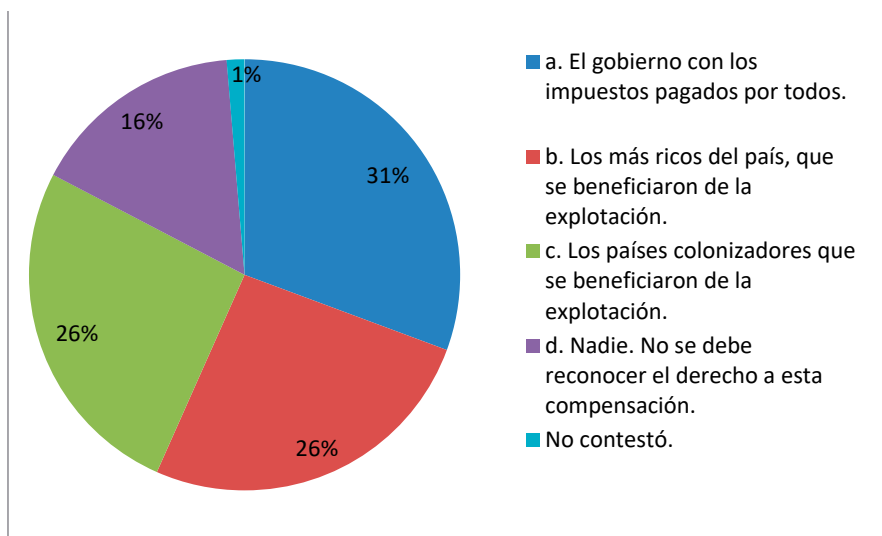
Lo que se observa en las respuestas coincide con lo señalado en la figura 1: a la historia se le asignan etiquetas y fines últimos, como ejemplo de la vida buena que la juventud debería vivir. Algo destacable que también reportan las respuestas es que solamente el 6% considera que la historia ocurre sin sentido, cuando, acorde con Rösen (2014), los hechos ocurren, efectivamente, sin sentido, sin una dirección, pues es el ser humano quien asigna un sentido y un valor a la historia en relación con la cultura histórica a la que pertenece.

Respecto al reactivo “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?”, las respuestas de la muestra del 2019 señalan (figura 5) que se inclinan por una retribución por parte del gobierno con impuestos pagados por todos los ciudadanos y ciudadanas (30%). Es decir, se observa que para ellos y ellas existe una responsabilidad compartida hacia al pasado, lo cual implica su relación con ese pasado indígena. Acorde con Rösen (2014), podrían ubicarse en la última etapa de “duelo”, donde sus emociones les permiten un análisis distanciado del problema, sin dejar de lado su vínculo con el pasado.

Figura 5. Gráfica que plasma las respuestas a la pregunta: 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?

Sobre la responsabilidad con las personas indígenas

¿Quién debería pagar?



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con Rüsen (2014), respecto al desarrollo de la conciencia histórica se ubicarían en el denominado modo genético de conciencia histórica que implica nociones de cambio de sentido y subjetivación (30% en la respuesta *a*). Asimismo, se denota un empate entre las respuestas *c* y *d* (ambos 26%) que corresponden al pago por parte de los “beneficiados” de la explotación, ya fueran los países colonizadores o los personajes más ricos del país. En contraste con la respuesta *a*, estas dos refieren a modos tradicionales y ejemplares de la conciencia histórica: en el modo tradicional donde se conceptualiza idílicamente el pasado y en la ejemplar donde la historia, como maestra de vida, tendría que aplicarse al caso específico para reparar el daño.

En esta muestra podemos observar la diversidad de modos que un grupo y una sociedad albergan, sin querer decir que uno es mejor o peor que otro; son formas de pensar que avanzan y retroceden dependiendo del acontecimiento histórico reflexionado y de cuán desarrollados estén el análisis y la significación. Al respecto podemos señalar que este resultado coincide con lo señalado por los sujetos anteriormente, donde principalmente la historia funge como fuente de ejemplos para la vida.

Ahora bien, como hemos visto a lo largo de este texto, en el flujo temporal, el pasado es el elemento preponderante en las percepciones de la muestra. Se trata de un pasado que responde a los estándares políticos, estéticos y científicos de la sociedad en la que están insertos los y las estudiantes y que enfatiza la actuación protagónica masculina. Al comparar las gráficas de la figura 6, correspondientes a la pregunta sobre “¿Quién es la persona de mayor importancia para la historia del país?”, de manera notoria se repiten en ambas muestras varios personajes relevantes en la historia oficial: Miguel Hidalgo, Benito Juárez y Porfirio Díaz. Dichos personajes revelan aspectos clave de la cultura histórica del estudiantado. Entre los primeros cinco lugares se encuentra Miguel Hidalgo, considerado en la historia de bronce como el Padre de la Patria y quien dio inicio al movimiento de Independencia frente a España. Es comprensible la insistencia en Benito Juárez, el protagonista más destacado por la historia oficial para la etapa de la vida independiente del país y clave en la construcción de la nación con sus ideales liberales; es un personaje muy presente en el imaginario colectivo porque su nombre figura en innumerables calles, en múltiples recintos, esculturas y pinturas en espacios públicos. Se encuentra también, coincidente en ambas muestras, entre los cinco primeros lugares, la figura de Porfirio Díaz, presidente que se sostuvo tres décadas en el poder bajo el lema de “Orden y progreso” y que fue derrocado por la guerra civil denominada Revolución Mexicana. Al respecto resulta necesario mencionar el estudio “Cognición y emoción en la narrativa de

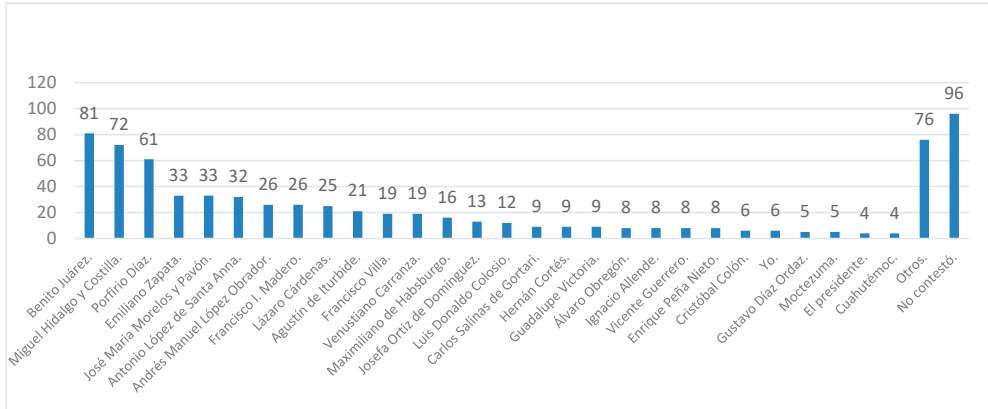
jóvenes egresados de bachillerato” realizado en el 2020, que analizó precisamente a jóvenes queretanos provenientes de dos subsistemas de educación media (no así en el presente estudio que refiere al mismo subsistema). De las 20 narrativas analizadas, 18 eligieron el tema del Porfiriato (periodo de gobierno de Porfirio Díaz) como el de su preferencia y coincidieron con el concepto prioritario respecto a la historia oscilante, que va de un extremo a otro, opción e) asentada en la figura 4:

Las narrativas del alumnado indican que este considera que el Porfiriato se caracterizó por ser una etapa de contrastes [...] que oscila entre “buena” y “mala época”, en la que sobresalen la desigualdad social asociada a sentimientos de enojo, tristeza y vergüenza. (LATAPÍ, 2021, p. 78).

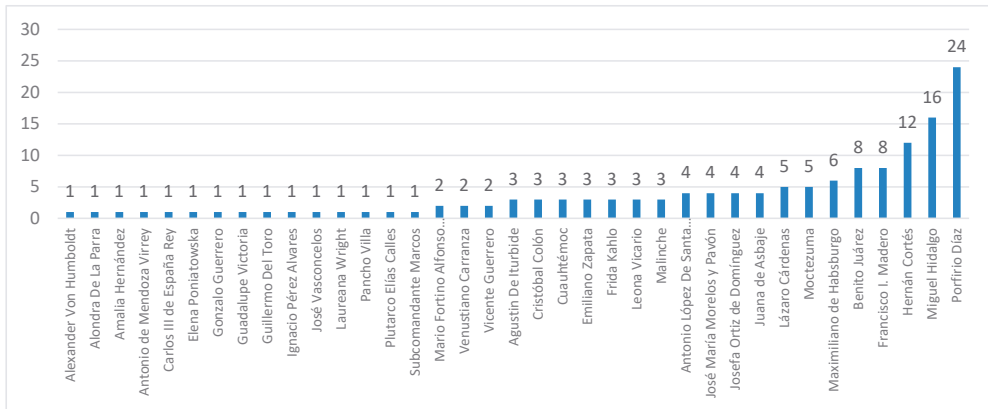
Según Martins (2021), la cultura histórica está fundada en elementos que la sociedad señala como “valiosos” y en este caso observamos la constante mención a tres personajes cuya actuación impactó a la historia de México lo suficiente para ser nombrados y exhibidos tanto en los museos, en las calles o bien en las aulas o en los libros de texto. De lo anterior se colige que varones y mujeres jóvenes recuperan lo próximo, limitados por sus marcos de referencia, para señalar a los personajes “dignos” de ser recordados.

Figuras 6. Gráficas sobre la pregunta: Escribe el nombre de la persona de mayor importancia para la historia de tu país, en la muestra del 2018 y en la del 2021, de los y las jóvenes en Querétaro.

Muestra 2019. Interacciones por personaje de la historia



Muestra 2021. Interacciones por personaje de la historia



Fuente: elaboración propia.

En la figura 6 sobresalen tres cuestiones. La primera es la gran cantidad de sujetos históricos que fueron mencionados solo una vez. La segunda es la cantidad de quienes no supieron qué contestar en la muestra del 2019 (esto nos apertura la posibilidad de que una parte de la muestra tuviese dificultades para seleccionar cinco personajes o la posibilidad de que otra parte – quizás por estar estos reactivos al final del cuestionario– estuviese cansada por la duración de la aplicación del mismo y colocara personas o personajes que no encajan dentro del ideal de su propia sociedad). La tercera cuestión corresponde a la presencia

de sujetos varones que participaron en acontecimientos bélicos, lo cual habla de violencia y su repercusión en la cultura histórica mexicana.

Mención especial merece la presencia-ausencia de las mujeres en la historia. Resulta sumamente escasa y asociada a espacios estereotipados como femeninos. Josefa Ortiz de Domínguez es la única exceptuada, por su papel en el inicio de la Independencia en Querétaro. Su papel se ha difundido ampliamente destacando que ante la amenaza de que el movimiento fuese descubierto, Josefa Ortiz de Domínguez, esposa del corregidor de Querétaro, 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, GARCADIIEGO, JÁUREGUI, SPECKMAN y VÁZQUEZ, 2013).

La relevancia del contexto

Algunas distinciones sobre los resultados del 2019 nos llevan a profundizar sobre los contextos. Es común considerar *a priori* una escuela privada como de alto nivel socioeconómico y, a la inversa, una pública como de bajo nivel. No fue el caso en el presente estudio, lo cual resulta esencial para el análisis. Ambas instituciones se ubican en niveles socioeconómicos similares según datos de la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (2020) que las posiciona en niveles bajos de marginación. El nivel de marginación es un indicador construido por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) y el Consejo Nacional de Población (Conapo). Se basa en áreas geoestadísticas básicas (AGEB). Se utilizan diversas variables para definirlo; entre ellas, el análisis del “acceso a la educación y la salud, el disfrute de un hábitat adecuado en viviendas y la disponibilidad de bienes de primera necesidad” (CONAPO, 2010, p. 272). Si bien Conapo no define si una escuela es marginada o no, sí clasifica los asentamientos (colonias, barrios, comunidades) y si una escuela se encuentra dentro de una zona tipificada como marginada, la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (Usebeq) la considera como tal. Ante esta situación ambigua, decidimos complementar la metodología cuantitativa con una entrevista semiestructurada, de corte cualitativo, con base en lo que indican Cerri y Urrizi:

Con vistas a una integración efectiva, los métodos cuantitativos no compiten con los cualitativos por la exclusividad de los objetos, objetivos o muestras; al contrario, abren la investigación a otros objetos, objetivos y muestras, investigación que puede ser complementaria e impulsar lo descubierto por medios cualitativos, y viceversa (CERRI; URRIZI, 2021, p. 174).

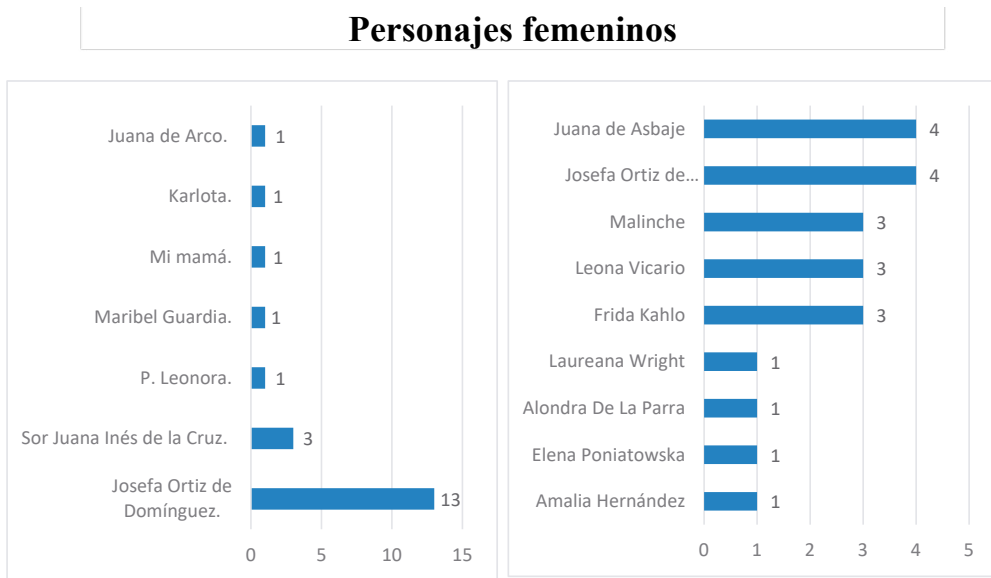
El objetivo fue ampliar el conocimiento sobre el contexto de dos escuelas. Se consideró valioso, a modo de complemento, entrevistar al Profesor N , quien imparte la clase de historia en ambas escuelas. Él informó que hace más de diez años trabaja en el Colegio Masía y hace seis en la Escuela de Bachilleres, y que ambas se rigen por los planes y programas de estudio de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ):

la diferencia principal entre las escuelas radica en que el plantel sur, al ser de la propia UAQ, [...] es la primera opción para los jóvenes [...] el colegio privado [...] se vuelve [...] segunda o tercera [...] pues mayormente ingresan [...] rechazados en Bachilleres [...] la institución de prestigio.

Respecto a la condición socioeconómica, el profesor señala que la Escuela de Bachilleres es gratuita mientras que la privada tiene costo, pero es muy económica y que en ambos planteles las ocupaciones y estatus económico de los padres y madres de familia son similares. Así, de manera contundente sustenta lo que cuestionábamos de la estadística pues las ubica como – similares en cuanto la condición económica de las familias. Lo que las distingue –agrega– es la matrícula: la Escuela de Bachilleres tiene más de dos mil estudiantes, en grupos de alrededor de 45 alumnos; en el Masía, los grupos son de 20, como máximo, y en total no hay más de 100 estudiantes. El profesor enfatiza: “es más lo que las hace semejantes, de hecho, son bastante iguales [...] en su nivel académico, en las conductas, en los problemas de enseñanza aprendizaje...”. Esta información resultó valiosa para la interpretación de los resultados de ambas muestras del 2019, pues, aunque la clasificación estadística de las escuelas pudiese no ser precisa, el profesor ratifica las semejanzas, de lo que se desprende que las diferencias no obedecen a factores socioeconómicos: el contexto es similar. Y por tratarse del mismo docente podemos deducir con mayor fundamento en cuanto a las constantes que ratifican la relevancia del contexto.

Al preguntarle acerca de los personajes elegidos por el estudiantado que conformó la muestra del 2019, aportó información valiosa para el análisis: “No me sorprende su elección, se ve la inmediatez” y se refiere a que cuando se aplicó el cuestionario los estudiantes de ambos planteles, regidos por los mismos programas, habían terminado de estudiar el siglo XIX (figura 7), por lo que los personajes elegidos pertenecían mayormente a dicha época. Para profundizar en esta información, se aplicó el cuestionario del 2021 ya mencionado. Resultó sorprendente que, eliminando la variable señalada por el profesor, la muestra del 2021, como la del 2019, eligió, también mayoritariamente, a personajes de este periodo, lo cual coincide con el estudio de narrativas realizado en el 2020, ya citado, en la cual eligieron mayoritariamente al porfiriato.

Figuras 7. Gráficas sobre la pregunta: Escribe el nombre de la persona de mayor importancia para la historia de tu país. Selección de personajes femeninos. Izq., muestra del 2018; dcha., muestra del 2021.



Fuente: elaboración propia.

Esta constante, en los tres casos, refuerza la idea de que la cultura histórica es una categoría explicativa que rebasa las enseñanzas impartidas en las aulas. Particularizando en la inclusión de las mujeres como sujetos de la historia, la figura 7 (derecha) del 2021 denota mayor presencia de personajes femeninos que la del 2019 (izquierda). En el 2019 la muestra, como se indicó, se inclina por Josefa Ortiz de Domínguez ensalzada en la historia oficial. Con una respuesta emerge una presentadora de televisión, y también con una, la mamá, respuestas que hablan de la perspectiva posiblemente despectiva o desinteresada de estos dos estudiantes sobre la pregunta. En contraste, las respuestas del 2021 muestran diversidad e inclusión de mujeres participantes en diversos ámbitos. Las explicaciones ante esto pudiesen considerar a los programas de estudio (la muestra del 2021 incluye estudiantes que no cursaron la asignatura según los planes y programas de la UAQ) y a la preferencia del profesor, que era el mismo para la escuela pública y la privada del 2019, no así la del 2021, con diversidad de profesores y profesoras y por ende de preferencias más variadas. Asimismo, podríamos preguntarnos si acontecimientos asociados, visibilizados en años recientes, así como el incremento de manifestaciones feministas, han ido sensibilizado al estudiantado en torno al papel de las mujeres, tanto en el pasado, como en el presente y en el futuro.

Conclusiones

Con base en los resultados podemos concluir que, para la muestra del 2019, tanto de escuela pública como de privada, predomina la noción de que la historia es importante. Esto podría vincularse con la influencia de sus profesores, en quienes confían mucho, y con sus técnicas de enseñanza, que se basan principalmente, según los resultados de los cuestionarios, en el análisis de fuentes y exposiciones por parte del docente. La muestra considera a la historia una lucha entre “buenos” y “malos”, dicotómica, donde son las personas –primordialmente varones– quienes dejan huella en la historia y son recordadas. 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 que tiene poca o nula presencia; sin embargo, se denotó, al comparar los datos del 2019 con los del 2021, que hay una tendencia a incrementarse en el caso específico de las mujeres.

Aspecto nodal es el relativo a la identificación de diferentes modos de conciencia histórica, conceptualizados como herramientas para la formación de sentido. Llama la atención que, aunque el sentido (RÜSEN, 2014) que se le da corresponde mayormente al modo genético, existe una buena parte de la muestra analizada que se ubica en el tradicional, ejemplar y(o) crítico, lo cual repercute directamente en la orientación futura y su proceder ante circunstancias específicas: la historia se percibe como algo inamovible. Esto se relaciona con lo suscitado en el ambiente nacional por haber transcurrido 500 años de la caída de Tenochtitlán. Ya en el 2019 el actual presidente de la República pidió de manera formal al rey español que se disculpara por el comportamiento de los españoles durante la conquista de México (LAFUENTE, 2019). No obstante, el trasfondo político de la petición, esta ha generado gran debate entre quienes la apoyan y quienes la rechazan. Ambas posturas, cuando son sostenidas con intolerancia, corren el riesgo de reforzar la concepción dicotómica de la historia.

De la investigación podemos, además, colegir que en las y los jóvenes queretanos se denota una fragmentación en su construcción de conciencia histórica debido a que sus saberes, ligados al contexto cultural de la capital del Estado de Querétaro, conciben una historia nacional donde aún predomina una visión con el protagonismo de los varones y que dicha historia no se vincula ni con su vida personal ni con el presente o futuro colectivos. Para ellas y ellos, los museos son referentes sustantivos en su construcción de saberes acerca del pasado y reflejo de lo que la sociedad les ha mostrado e inculcado como “valioso”.

Se advierte una contradicción entre la conceptualización de una historia como maestra de vida, que se repite, pero en la cual no se cree que implique al futuro. En el proceso temporal que dota de sentido –en su ser en el tiempo como lo nombramos de inicio– el pasado tiene una utilidad idílica para no repetir los errores; sin embargo, esto no se aplica en el presente y por ende la noción de futuros y su construcción (sin presencia de jóvenes, aunque comiencen a emerger algunas mujeres todas adultas) queda nublada en su percepción sobre los tres tipos de memoria antes expuestos.

En conjunto, se identifica un proceso de fuerte ruptura, un choque de la realidad presente con el pasado: se consideran dignos del recuerdo a los personajes mayormente masculinos de la historia oficial, pero se discrimina a sus descendientes, por ejemplo a las personas indígenas; se categoriza a los sujetos de la historia como “malos” y “buenos”; supuestamente se aprende del pasado, pero no se aplica el aprendizaje al presente: el pasado se usa como ejemplo de lo que no debe ser y de lo que será; aunque en un México de contrastes, las y los jóvenes de la muestra estudiada no se conciben sujetos actuantes en la construcción, hoy, de ese futuro, pues tan solo se consideran receptores de la historia.

Referencias

ABOITES, Luis; ESCALANTE, Pablo; GARCÍA, Bernardo; GARCIADIEGO, Javier; JÁUREGUI, Luis; SPECKMAN, Elisa; VÁZQUEZ Josefina. **Nueva historia mínima de México**. Décima reimpresión. México D. F.: El Colegio de México, 2013.

BUTLER, Judith. **Marcos de guerra. Las vidas lloradas**. México: Paidós, 2010.

CERRI, Luis Fernando; URIZZI, Emerson. Uma pesquisa sobre ensino e aprendizagem de história com métodos quantitativos. In: ANDRADE, J. A.; PEREIRA, N. M. (Orgs.). **Ensino de história e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 168-182.

CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN. **Metodología de estimación del índice de marginación urbana, 2010**. México: CONAPO, 2010. Disponible em: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/862/4/images/06_C_AGEB.pdf. Acceso em: 3 de março de 2022.

LAFUENTE, Javier. España rechaza con firmeza la exigencia de México de pedir perdón por los abusos de la conquista. **El País**. México, mar. 2019.

LATAPÍ, Paulina. **La investigación sobre la enseñanza de la historia en México**. México: UAQ, 2014.

LATAPÍ, Paulina. La narrativa histórica en jóvenes egresados de bachillerato. **Sophia Austral**. Punta Arenas, n. 26, p. 69-87, jul.-dic. 2020. Disponible em: <http://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/349/139>. Acceso em: 3 de março de 2022.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. Consciência e educação históricas. In: ANDRADE, J. A.; PEREIRA, N. M. (Orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 47-62.

PROFESOR N. **Entrevista con el profesor N**, 13 de mayo del 2021.

REINA, Elena. México atraviesa el momento más sangriento de su historia. **El País**. México, 21 ene. 2018. Disponible em: https://elpais.com/internacional/2018/01/21/mexico/1516560052_678394.html. Acceso em: 3 mar. 2022.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Propuesta Educativa**. Buenos Aires, v. 7, p. 27-36, 1992.

RÜSEN, Jörn. **Tiempo en ruptura**. México: UAM Azcapotzalco, 2014.

UNIDAD DE SERVICIOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO DE QUERÉTARO [USEBEQ]. **Directorio general de educación media superior por plantel**. México: USEBEQ, 2020.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida. **Nacionalismo y educación en México**. México: Colegio de México, 1975.

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

A escolha da questão relativa ao interesse dos jovens brasileiros em história local e história do Brasil 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 musealização¹, primeiro como uma cidade colonial reconhecida como Patrimônio Histórico Brasileiro (1938) e, posteriormente, como Patrimônio da Humanidade, pela Unesco (1999). Com base nos dados dos estudantes sobre o local e o nacional, podemos pensar em uma crítica à grande narrativa sobre o *colonial* colocada na cultura histórica dos jovens, ao ponto de nos aproximarmos empiricamente de uma perspectiva de *teorias decoloniais*². 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 Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM.

Três movimentos são realizados neste texto. O primeiro constitui-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. Num 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.

¹ *Manuelina Maria Duarte Cândido (2002) indica que os processos de musealização ocorrem a partir de uma seleção e atribuição de sentidos feita dentro de um universo patrimonial amplo, resultando em um recorte formado por um conjunto de indicadores da memória ou referências patrimoniais tangíveis ou intangíveis, naturais ou artificiais, indistintamente.*

² Teorias decoloniais são entendidas como um pensamento *outro* que orienta um movimento, nas esferas política, cultural e social, que opera afetando as estruturas e paradigmas dominantes quanto à padronização cultural que constrói o conhecimento universal do Ocidente (Walsh, 2019).

A primeira, que investiga o sentido da clivagem entre *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 a Diamantina e ao Brasil. Por fim, o terceiro movimento trata da questão: “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.

Problematizar os conceitos de *histórico* e *colonial*

A imagem que temos da chamada *América Portuguesa* no século XVI é que ela apresentava pequenos espaços ocupados pela população branca europeia, ou núcleos com fazendas e vilas formados pela população colonial, pequenos enclaves ambientais e paisagísticos transplantados para o litoral de um continente considerado *virgem*.

As narrativas de cronistas europeus dos séculos XVI e XVII e de intérpretes do Brasil do século XX, tais como Capistrano de Abreu e Caio Prado Júnior conformam as visões que temos ainda hoje sobre a paisagem colonial da costa brasileira durante o período colonial.

A historiografia, desde a década de 1980, vem discutindo esse imaginário sobre a paisagem colonial com temas relacionados ao meio ambiente, à temática indígena e da terra. Substituindo a visão de uma terra virgem por um espaço vivo culturalmente, pensa-se, a partir de então, a costa brasileira do século XVI como uma zona de fronteira na qual convivem formas variadas de ocupação e uso da terra, justapondo-se e se opondo (CORRÊA, 2006).

Com base na lógica de seus habitantes, é importante entender como a cidade se apresenta, ou *desempenha*, no sentido de representar o *histórico* e o *colonial*. No caso de Diamantina e de outras cidades mineiras, elas surgem de uma rede urbana formada por arraiais e vilas interligadas por caminhos e trilhas, a economia era predominantemente agrícola e a população rural emerge de um cenário de invenção da *mineiridade*, marcada pelas contradições entre os impulsos de preservação de fortes tradições e de modernismo. Minas é *colonial e moderna* e Diamantina não foge da cultura de *Vesperatas*³ inventada para cultuar Chica da Silva e Juscelino Kubitschek.

³As chamadas *Vesperatas* em Diamantina, são espetáculos musicais, apresentados ao longo do ano, que consistem na execução de obras clássicas e contemporâneas, com os músicos e instrumentos dispostos nas sacadas dos casarões da Rua da Quitanda. Estudos como o de Fernandes (2007), aponta que as apresentações

Os visitantes são interpelados e a eles é apresentado um modelo ou padrão, identificado como original de arquitetura do século XVIII, e exemplares da arquitetura modernista de Oscar Niemeyer, a ser preservado pelas instituições locais de memória e por meio de seus órgãos de preservação do patrimônio nacional e internacional.

O conceito de *cidade histórica* é entendido como um objeto de conservação por inteiro, não apenas de alguns de seus monumentos, e levou séculos para se afirmar. Entretanto, continua sendo questionado, na medida em que se considera que não existem cidades não históricas e tampouco consensos sobre os limites de intervenção ou modelos de referência capazes de orientar ações de preservação de um dado conjunto urbano (CHOAY, 2006; ARGAN, 1993). As *cidades reais* comparam-se frente às políticas de preservação com seus diferentes agentes sociais: sua população, seus poderes locais e suas demandas nem sempre favoráveis às estratégias de atuação dos agentes públicos, o que implica conflitos e negociações.

Os arquitetos modernistas do patrimônio no Brasil atuavam sob a diretriz de intervenção no conjunto urbano, com base no pressuposto de uma *civilização mineira* como metáfora de uma identidade nacional. Esse modelo, concebido pela direção do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN⁴, era baseado na feição da arquitetura do século XVIII, com a negação das *importações* do século XIX e como uma ponte para o futuro, conectando a tradição “construtiva brasileira através do uso dos elementos vazados, do purismo da cor branca, da linguagem dos materiais – como a pedra, a cerâmica e a madeira” (GONÇALVES, 2010, p. 198).

Esse deslocamento do que é reconhecido como *colonial* é reiterado pela própria Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, ao introduzir, com a ideia da Paisagem Urbana Histórica (*Historic Urban Landscape* – HUL), a perspectiva da paisagem no tratamento dos conjuntos urbanos e considerar elementos de segregação e hierarquização visíveis na paisagem cultural. Diamantina novamente se recobre de um segundo mapa de tombamento do chamado *centro histórico*, muito próximo do primeiro traçado, de 1938. O patrimônio é quase um sinônimo de histórico e colonial intocável em sua arquitetura. Olhar para o casario branco de janelas azuis e reclamar do calçamento e do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, faz parte das falas dos estudantes ao visitar Diamantina.

são manifestações culturais expressivas e que reforçam e atualizam práticas sociais e se insere, portanto, nas discussões sobre o patrimônio cultural e sua relação com outras dimensões da vida social, como a economia, a política e o turismo.

⁴Primeira denominação do órgão federal de proteção ao patrimônio cultural brasileiro.

A historiografia sobre a cidade de Diamantina também aponta que as elites diamantinenses, desde a elevação do Arraial do Tejuco à categoria de Vila (1832) viveram um período de enriquecimento e refinamento dos costumes, num ambiente urbano escravocrata e senhorial (GOODWIN ÚNIOR, 2007). A cidade, como tantas outras, se constituiu historicamente numa complexa relação temporal e ambiental. Os embates entre diferentes grupos e visões configuram a paisagem ao longo da história. Os processos sociais que levam determinados grupos a criar e manter imagens acerca do que é a cidade passam por apropriações de modelos de *civilização, progresso, modernidade e superioridade cultural* de determinadas elites e classes dirigentes sobre a população mais pobre. (GOODWIN JÚNIOR, 2007).

Diamantina tem, ainda hoje, sua imagem associada à *cultura colonial mineira*, mas, do ponto de vista geopolítico, faz parte da região do Vale do Rio Jequitinhonha, Região Nordeste do Estado de Minas Gerais, associada à pobreza e à desigualdade social⁵. Essas contradições se apresentam no próprio traçado urbano e nas práticas sociais. O espaço urbano da cidade se apresenta, ainda alterado por modificações ao longo do século XIX, características da presença da administração portuguesa, por causa da exploração do diamante e garimpo de outras pedras preciosas, e atesta que a ocupação urbana se fez à revelia do controle oficial. (GOODWIN JÚNIOR, 2007).

A dinâmica da paisagem colonial urbana pode ser percebida na área central de Diamantina, entendida como o ponto convergente de diversas características urbanísticas e arquitetônicas que projetam a cidade como atração turística e ponto de concentração de serviços e comércio. Nessa área, os limites entre as casas e ruas são subtraídos pelas propriedades particulares, compondo becos e vielas, construções desalinhadas e calçadas ínfimas ou inexistentes contrapondo-se a grandes quintais, pátios e pomares urbanos. Predomina aí o uso não residencial, em coexistência com um uso misto, residencial e religioso (RIBEIRO, 2015).

É importante registrar que autoras como Júnia Ferreira Furtado, que discute a construção do mito de Chica da Silva, relacionam as duas dimensões da formação da cidade e essa cultura histórica que liga Minas aos chamados bandeirantes paulistas. Ela aponta que, no Alto Jequitinhonha, havia ouro e diamantes em abundância, o que atraiu, desde o início – por volta de 1550 – a atenção da coroa portuguesa e dos bandeirantes paulistas, fato que deu início ao movimento de

⁵ O Vale do Jequitinhonha ocupa uma área de 79 mil km², com uma população estimada em aproximadamente 940.000 habitantes – os quais estão distribuídos entre 75 municípios, 52 organizados nas microrregiões Alto, Médio e Baixo Jequitinhonha, e 23 integrados à antiga área mineira da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene). O último Censo do IBGE, de 2010, aponta que Diamantina possui uma população de 45.880 habitantes e uma área de 3.870 km², com a predominância do setor de serviços na formação de seu produto interno bruto.

exploração da região. A história de Diamantina se inicia, segundo a autora, mais especificamente em meados de 1678, quando a bandeira de Fernão Dias Paes chega ao Rio Jequitinhonha em busca de minerais e pedras preciosas. A primeira descoberta de ouro ocorreu no final do século XVIII, na cidade do Serro, então sede da região (FURTADO, 2003).

A análise dos dados relativos ao interesse pela história da localidade onde vivem e pela história no Brasil (tratada na Questão 15) considerando as médias da cidade de Diamantina – MG e do Brasil, com base nos dados produzidos no *Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e a política na América Latina*, permitiu visitar uma agenda de pesquisas qualitativas realizadas desde 2013, cujo foco é o uso e a interpretação do patrimônio, privilegiando a perspectiva dos sujeitos, ou seja, profissionais que atuam nesses 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.

Nessas 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 meio de estudos documentais, bibliográficos, narrativas, observações, metodologias – como a *deriva* – e intervenções pedagógicas nas escolas, podem-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 a de 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.

O Projeto Residente e a amostra de Diamantina

O Projeto Residente incluiu questionários quantitativos aplicados a respondentes voluntários anônimos em três escolas de ensino médio de Diamantina, uma 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 neste artigo trata 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 de Likert, na qual as alternativas variam de *Nenhum interesse* (equivalente a -2) a *Interesse Total* (equivalente a 2). No conjunto da amostra, trabalhamos com os dados de 3.694 estudantes brasileiros, dos quais 158 estudantes de Diamantina.

A média do interesse pela história da localidade onde vivo 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 (Tabelas 1, 2 e 3).

Tabela 1. Interesse sobre a história dos lugares: média

	15.1. História da localidade onde vivo	15.3. História do Brasil
Diamantina	0,60	0,68
Brasil	0,02	0,57

Fonte: Dados do Projeto Residente, organizados pelos autores.

Quando perguntados sobre as formas em que a história aparece e de que mais gostam (Questão 4), o gosto por museus e lugares históricos é bastante próximo, nas médias para o Brasil e para Diamantina. Entretanto, bastante diferente das médias para o gosto nos livros escolares, que são negativas em ambos os públicos.

Tabela 2: Formas em que a história aparece que você mais gosta: média

	4.1 Livros escolares	4.9 Museus e lugares históricos
Diamantina	-0,80	1,00
Brasil	-0,20	1,02

Fonte: Dados do Projeto Residente, organizados pelos autores.

Tabela 3: Formas em que a história aparece que você mais confia: média

	5.1 Livros escolares	5.9 Museus e lugares históricos
Diamantina	0,79	1,33
Brasil	0,61	1,22

Fonte: Dados do Projeto Residente, organizados pelos autores.

Visualizando em termos percentuais, temos que 53,15% em Diamantina “confiam muito” em museus e lugares históricos e 47,79% no Brasil também confiam muito (Tabela 3).

Em relação aos livros escolares, os estudantes que apontam que confiam muito são 23,08% em Diamantina, e no Brasil 19,18%. Vale destacar que, considerando a relação entre *gosto* e *confiança* em museus e lugares históricos (Tabelas 2 e 3) e em livros escolares (Tabelas 2 e 3), percebe-se que os estudantes confiam mais em museus e lugares históricos (53,16% em Diamantina e no Brasil 47%) e menos nos livros escolares (23,08% em Diamantina e 19,9% no Brasil). Podemos inferir, dessa comparação entre os dados, que há certa desconfiança em relação aos livros escolares e isso não acontece na mesma proporção com os museus e lugares históricos.

A menor confiança em relação aos livros escolares precisa ser melhor explorada, ela está aqui apenas sugerida na questão do interesse por história da localidade e outros lugares. Os livros escolares se apresentam como um contraponto aos museus e lugares históricos, mas podem ser retomados em outra perspectiva quando se fala de localidades e da história dos lugares, que é o foco da Questão 15, explorada na sequência deste texto.

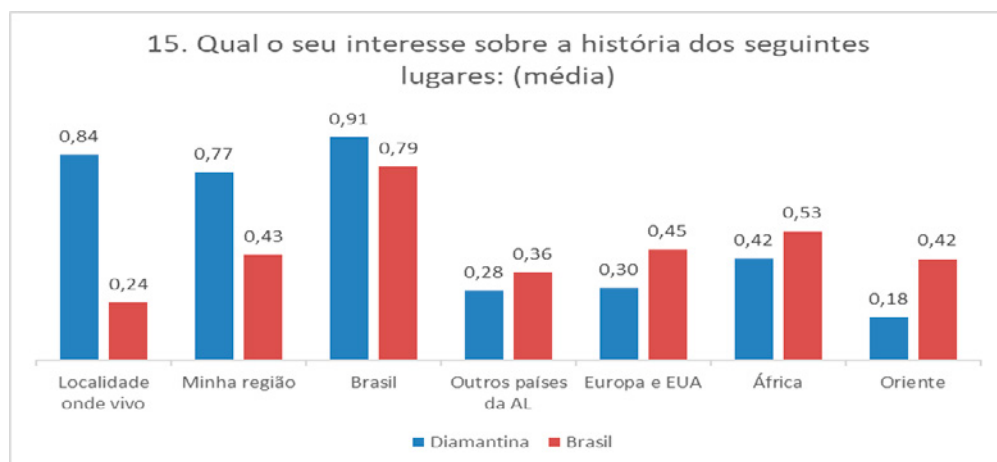
A média do interesse pela história da localidade onde vivem e o interesse pela história do Brasil aponta que os estudantes de Diamantina, frente à média brasileira, têm um interesse maior pela história da própria cidade e região (conforme indicado na Tabela 1). Além disso, ao serem perguntados sobre 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 a média brasileira.

Considerando esses quadros de referências empíricos (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. Ainda, 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 dessa 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. Qual seu interesse sobre a história dos seguintes lugares



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

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

Aqui, comparece a hipótese sobre a apropriação e uso do patrimônio. 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.

O interesse em história do local onde vive, na cidade de Diamantina, apresenta valores relativamente altos. Quando comparados os dados de Diamantina aos dados nacionais (Brasil) vemos que esse comportamento local se diferencia do padrão nacional, que apresenta um baixo grau de interesse. Portanto, de maneira geral vemos que o interesse dos estudantes na história da localidade onde vivem é maior em Diamantina quando comparada ao âmbito nacional (Brasil).

Quando perguntados sobre o interesse relativo à história do Brasil, de outros países da América Latina, da Europa e Estados Unidos, da África e do Oriente, as respostas apresentam um padrão de interpretação similar para os estudantes de Diamantina e do Brasil.

Em Diamantina, o interesse por essas temáticas é abaixo das médias nacionais (Brasil). Entretanto, vemos que o interesse total para a história de outros países da América Latina, Europa e EUA, África e Oriente, tem uma porcentagem intermediária para amostra do Brasil. O que diferencia amostra de Diamantina é a alta porcentagem para a *localidade onde vivo, minha região e história do Brasil*. Isso é interessante, pois essa é a resposta que apresentou maior variação ao longo das perguntas. Vemos, portanto, uma tendência maior de interesse dos estudantes de Diamantina em relação aos locais mais próximos, que contam com as maiores porcentagens nos mais altos níveis de interesse, e as menores porcentagens de interesses identificadas como *pouco* e *nenhum*. Além do *interesse total* abaixar significativamente em relação aos lugares mais distantes do aluno, vemos que os interesses *pouco* e *nenhum* também aumentam para essas localidades.

Então, em Diamantina, mesmo que com pequenas oscilações, as respostas para *localidade onde vivo, minha região e Brasil* apresentam uma distribuição semelhante, de maior interesse, enquanto as demais localidades têm um perfil de menor interesse.

Temos, da mesma amostra de estudantes, lugares em que o *interesse total* é próximo do *pouco interesse* (Oriente, África, Europa e EUA e outros países da América Latina) e do *nenhum interesse*, e lugares cuja história interessa mais aos alunos (*localidade onde vivo, minha região e história do Brasil*).

Considerações finais

Cyro dos Anjos, escritor mineiro, escrevendo em 1937 nos alertava que: “As coisas não estão no espaço; as coisas estão é no tempo” (ANJOS, 1979, p. 88), e que é ilusória a permanência das formas, elas escondem uma desagregação constante do cotidiano. Para ele, as coisas se esvaem a cada instante, dando lugar a algo que delas emerge. A verdade está no tempo e a duração dentro de nós.

O aparente paradoxo de Cyro dos Anjos entre tempo e espaço nos faz voltar ao início deste texto e pensar nas diferenças entre pensar no espaço e no tempo, vivendo em cidade musealizada. Pensar nos abalos entre o passado e o futuro, discutir a orientação espaço temporal e os desnivelamentos que sustentam as grandes narrativas sobre as paisagens. Viver em Diamantina não é viver sob tempos idos, sob o passado, mas ser contemporâneo do *colonial* em primeiro plano. Ter muito interesse em *história da localidade e da região* nos parece ser mais um interesse no tempo que no espaço. Uma aposta de que a paisagem colonial se apresenta no presente como aquela que permite a sobrevivência do passado, como aquela que introduz no presente, na existência dos jovens residentes, a própria ideia de colonial materializada no calçamento, no casario. Enfim, a ideia de que esse patrimônio é universal mas não corresponde à ideia de um lugar do mundo.

Referências

- ANJOS, C. dos. **O amanuense Belmiro**. (1937). 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- ARGAN, C. G. **História da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993
- CÂNDIDO, M. M. D. **Ondas do Pensamento Museológico Brasileiro**. Lisboa: ULHT, 2003. (Cadernos de Sociomuseologia, 20). 259 p.
- CHOAY, F. 2006. **A alegoria do patrimônio**. 3. ed. São Paulo: Estação Liberdade; UNESP.
- CORRÊA, D. S. Historiadores e cronistas e a paisagem da colônia Brasil. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 26, n. 51, p. 63-87, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882006000100005>. Acesso em: set. 2018.
- D’ASSUMPÇÃO, L. R. **Preservação Urbana em Diamantina: Aspectos teóricos e a prática institucional, 1938-1970**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia – UFBA, 1995.

FERNANDES, A. C.; CONCEIÇÃO, W. J. **La Mezza Notte**: o lugar social do músico diamantinense e a origem das Vesperatas. Diamantina: UFVJM, 2007.

FURTADO, J. F. **Chica da Silva e o contratador dos diamantes**: o outro lado do mito. Editora Companhia das Letras, 2003.

GONÇALVES, C. S. **Experimentações em Diamantina**: Um estudo sobre a atuação do SPHAN no conjunto urbano tombado 1938-1967. Tese (Doutorado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-15062010-094114/pt-br.php>. Acesso em: maio 2021.

GOODWIN JÚNIOR, J. W. **Cidades de papel**: imprensa, progresso e tradição. Diamantina e Juiz de Fora - MG (1884-1914). Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH USP. São Paulo: USP, 2007.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

RAYEL, R. S. **A linguagem dos sinos em Diamantina (MG)**: rotas turísticas na paisagem sonora. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas – IGCE da Universidade Estadual Paulista – Unesp. Rio Claro: Unesp, 2016.

REIS, N. G. **Imagens de Vilas e Cidades do Brasil Colonial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP; Imprensa Oficial do Estado; Fundação de Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, 2000.

RIBEIRO, C. R. V. **Diamantina**: um espaço vivo. Belo Horizonte: Artear, 2015.

SEABRA, E. A. **A presença de professores entre as políticas e as poéticas do Museu Histórico Nacional – MHN**. (Informação verbal - Apresentação). 2017.

SEABRA, E. A. **Visitantes na Biblioteca Antônio Torres em Diamantina**: o caráter multifacetado da paisagem colonial. In: COLÓQUIO IBERO-AMERICANO, 5. Paisagem Cultural, Patrimônio e Projeto. Belo Horizonte-MG, de 26-28 set. 2018. (Informação verbal - Palestra).]

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**. Pelotas, v. 05, n. 01, p. 6-39, jan./ jul. 2019.

¿Quiénes son los héroes?: el rol de la academia y la escuela en la construcción de la memoria histórica¹

Juan Maguiña Agüero, Juan Palomino Paredes, Juan Rodríguez Díaz

*“Cosechando mis mares, sembrando mis tierras
Yo quiero más a mi patria
Mi nación que luchando
Rompió las cadenas de la esclavitud
Esa es la tierra del inca
Que el sol la ilumina porque Dios lo manda
Y es que Dios a la gloria le cambió de nombre
Y le puso Perú”.*
(Augusto POLO CAMPOS, 1974.
Vals criollo “Y se llama Perú”)

Un acontecimiento políticamente importante en el 2020 fue la movilización de miles de jóvenes en las calles de Lima, para lograr la caída del fugaz régimen del congresista Merino de Lama en octubre de dicho año. La represión policial causó la muerte de dos jóvenes: Inti y Jack, considerados por la prensa mediática como “Héroes del Bicentenario”. Miles de manifestantes usaron camisetas de la selección peruana de fútbol con el número 9, como el emblema de la unidad contra el golpe de Estado operado desde el Congreso de la República. Además de las camisetas se cantó masivamente, al unísono, el vals “Y se llama Perú”, compuesto en 1974, bajo el régimen militar de las Fuerzas Armadas lideradas por el general

¹ Este trabajo es una primera aproximación de análisis e interpretación a las respuestas de los estudiantes peruanos de secundaria al cuestionario del “*Projeto Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina*”. Se enfoca 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 estas se forman en la conciencia de los jóvenes.

Juan Velasco Alvarado, para elevar los ánimos de un pueblo golpeado por la difícil situación económica y social. De esta manera, futbolistas y cantantes de música popular parecen tener más éxito que los héroes de las grandes guerras, más que los personajes históricos oficiales, como símbolos y emblemas movilizadores. Últimamente se vienen empoderando como personajes míticos nacionales algunos empresarios mediáticos como es el caso del exitoso empresario cocinero Gastón Acurio, que publicita el llamado localmente “boom gastronómico” que ha ayudado a levantar el alicaído y oscilante orgullo nacional.

A continuación, se presentarán algunas aproximaciones al conocimiento del fenómeno de los héroes escolares y populares y como estos adquieren relevancia en la memoria histórica de los jóvenes peruanos, con base en los resultados de encuestas realizadas y el análisis de personajes centrales y periféricos.

Memoria y olvido: apuntes para un marco teórico sobre la cultura histórica en el Perú

El proceso de evolución de una nación no necesariamente es una línea recta. Nuestras miradas, en cuanto al desarrollo de nación se refiere, han estado centradas en el aspecto económico y social, sin embargo –y para hacer referencia a un desarrollo real– es necesario mirar también el ámbito cultural y nuestra diversidad creativa, reconociendo el rol que desempeña la sociedad en su diversidad (DEGREGORI, 2003).

En síntesis, ante el abrupto ingreso de una cultura globalizante en los países latinoamericanos, muchas de las tradiciones, manifestaciones culturales e idearios nacionales no han permanecido o se han fundido con los foráneos. Producto de esta amalgama, la sociedad peruana ha ido desarrollando una cultura que le da cada vez menos valor a tradiciones, sucesos o personajes cruciales en la historia del país y sobre los que se cimentó la nación.

Un producto de las interacciones entre el individuo y la cultura, sin duda, es la identidad cultural. Si bien la identidad puede entenderse como el conjunto de atributos personales de un individuo, su forma de relacionarse con otros, sus rasgos psicológicos y sus atributos físicos, la identidad también puede ser concebida como un proceso a partir del cual el individuo se autodefine, se construye a sí mismo o se autovalora en referencia a un ámbito cultural. Este proceso es, en gran medida, fruto de la relación que tiene el individuo con todos los estímulos que va experimentando durante su desarrollo personal y social, y, por tanto,

puede atribuirse a la formación de la identidad una gran carga social y cultural (GRIMALDO-MUCHOTRIGO, 2006).

Al respecto, la identidad nacional corresponderá a todos aquellos rasgos culturales, psicológicos y genéticos que nos identifican como peruanos y que, a nivel colectivo, configuran elementos de cohesión. Un elemento relevante en la identidad del ciudadano es la concepción de sí mismo como producto de un proceso. En definitiva, una concepción histórica de la formación del individuo mismo como parte de un largo camino de hechos impersonales e interpersonales, hace posible que se trasciendan a las individualidades y se forje un ideario más social, más cohesionador y colectivo.

Respecto a 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. Con respecto al papel de la historia, la autora citada 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).

La enseñanza de la historia es un proceso en el cual la memoria y el olvido tienden a imponerse sobre la objetividad pura. En el proceso de formación del conocimiento histórico de consumo escolar, los sujetos históricos y sus hechos son interpretados y valorados por el historiador y luego el autor del texto escolar filtra otra vez esta información, y 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 la memoria y el olvido selectivos, más que los hechos históricos

en sí mismos, los cuales intervienen en la producción y reproducción de la cultura histórica. Bajo el razonamiento expuesto, ciertamente, recordando la mitología griega, Clío es dejada de lado para darle paso a Mnemosine² y a Lete³. 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 élites 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 la idea de Nación.

La memoria como conservación y el olvido como supresión tienen un lugar importante en la cultura histórica peruana, más aún cuando se ha construido la identidad nacional en torno a hechos bélicos emblemáticos, como son para el Perú la Guerra de Independencia contra España en las dos primeras décadas

²En la mitología griega, Mnemósine o Mnemosina (en griego antiguo, Μνημοσύνη Mnēmosýnē, de μνήμη mnēmē, “memoria”), era la personificación de la memoria. Esta titánide era la hija de Gea y Urano y la madre de las musas. Mnemósine también era el nombre de un río del Hades, opuesto al Lete. Los iniciados eran animados a beber del río Mnemósine cuando morían, en lugar de hacerlo del Lete.

³En la mitología griega, Lete (griego antiguo: Λήθη Lētē, literalmente: “olvido”), o también Lethæus (del latín Lethæus), es uno de los ríos del Hades. Beber de sus aguas provocaba un olvido completo. Algunos griegos antiguos creían que se hacía beber de este río a las almas antes de reencarnarlas, de forma que no recordasen sus vidas pasadas. Lete era también una náyade, hija de Eris (“Discordia” en la teogonía de Hesíodo), si bien probablemente sea una personificación separada del olvido, más que una referencia al río que lleva su nombre.

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 sean 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 y las instituciones políticas y sociales hegemónicas y con esto contribuyen para fortalecer el poder de la élite del país. En tal sentido refiere André Mendes cuando dice de la cultura histórica lo siguiente:

Destacamos que pensar históricamente 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.

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 donde los Estados latinoamericanos y sus élites criollas nacionales se enfrentaron unas con otras, principalmente por ambiciones territoriales. Tal es el caso del conflicto entre la oligarquía de Perú, Chile y Bolivia, en la “Guerra del Pacífico”. Tratase de momentos, principalmente bélicos, cuando los imaginarios nacionales colisionan y surgen 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.

Los héroes paradigmáticos de ayer y hoy: de los guerreros gloriosos a los emprendedores exitosos

En el año 2019 se aplicó 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 sobre “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: Proyecto Residente - escolares de secundaria en el rango de 15 años y 18 años de edad, del sector socioeconómico medio, en colegios privados zona urbana de Lima-Perú 2019.

Los personajes considerados más importantes en esta encuesta son militares, personajes que participaron en la guerra del Pacífico (1879-1884), 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 (1820-1824), tales los casos de María Parado de Bellido, José Olaya y José de San Martín, o en movimientos armados precursores de esta, como Túpac Amaru II y Micaela Bastidas, líderes de una sublevación indígena (1780-1781).

Otros personajes considerados representativos de la identidad nacional son futbolistas, cocineros, cantantes, los “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, a los cuales los medios audiovisuales los publicitan como los nuevos héroes.

Veamos que representan los datos expuestos en el contexto de la escuela peruana y de los grupos sociales que participan en la misma. Partimos de un breve repaso histórico.

Hay un asunto irresuelto 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 rencor y la autovictimización como elemento unificador.

Eso ocurre 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), dictador 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 el *internet* se introducen en el país estilos y comportamientos sociales que corresponden a lo que Zygmunt 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 popular viene desplazando a la escuela de su función formativa y constructiva de la memoria histórica y 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.

En la juventud actual ha ido desvaneciéndose el viejo héroe que combate y muere, que se martiriza por un ideal trascendente y abstracto. El nuevo héroe es el hombre triunfador, aquel que vive para emprender, que crea riqueza y produce mensajes positivos y motivadores, que es exitoso, al estilo del héroe de la novela “La rebelión de Atlas” de Ayn Rand.

Las élites económicas aún siguen controlando el proceso de producción de héroes identitarios, de acuerdo a las nuevas necesidades del sistema económico global. La máxima expresión de estos nuevos héroes, en las dos primeras décadas del siglo XXI, en una dimensión planetaria, son las mega estrellas del fútbol que destacan en ligas europeas, como el argentino Lionel Messi y el portugués Cristiano Ronaldo.

Problemas de la enseñanza de la historia en la escuela del siglo XXI

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 y adaptado totalmente al sistema.

Un ejemplo vívido de que la memoria histórica colectiva tiene sesgos selectivos es el propio calendario cívico que se enseña y promueve en las escuelas de educación básica. El calendario cívico se reduce a la exaltación de hechos militares y algunas otras fechas conmemorativas, principalmente del calendario religioso católico, que, lejos de contribuir a generar una perspectiva intercultural e inclusiva, promueve una exaltación del militarismo y el catolicismo, dejando de lado muchas otras dimensiones de la cultura que contribuyeron a la forja del país y que sería provechoso incluirlas en la formación de la memoria histórica.

La gran tarea de la enseñanza de la historia en la escuela, desde un punto de vista intelectual y ciudadano, debería estar orientada a desarrollar el pensamiento crítico con categorías de interpretación histórica y el uso de fuentes históricas para deconstruir la memoria histórica e identificar los sesgos y mitos introducidos a lo largo de los siglos con tanto celo por las élites hegemónicas y por los ideólogos oficiales. Los altos funcionarios del Estado peruano, generalmente servidores de las élites, diseñaron y edificaron una memoria histórica que los profesores de escuela pasiva y acríticamente ejecutan y difunden. El producto resultante es una memoria histórica oficial y deformada construida con retazos complacientes de la historia nacional, llena de clichés conceptuales y moralizadores, que contribuyen a un imaginario nacional falsamente unificador y fraterno. Una forma de hacer el ejercicio deconstructivo y clarificador, devolviendo la verdad a la memoria histórica, es contrastando el conocimiento científico que la academia ha acumulado con los mitos y clichés que difunde el currículo escolar oficial.

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.

Coincidiendo con lo dicho, Schmidt, citando a Rüsen⁴, explica los mecanismos por los cuales el poder hegemónico construye la cultura histórica:

Assim, para Rüsen (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 Rüsen 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.

Lamentablemente, en los hechos, lo que podemos constatar es que la universidad y la escuela, el académico erudito y el profesor escolar –es decir, el que se autoproclama quintaesencia del saber académico y el que se asume como el modesto divulgador del saber–, se ignoran y repelen recíprocamente, por esas diferencias de estatus social y presuntas ventajas de experiencia 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 a ser hurgadores de archivos empolvados y a ser recopiladores de detectivescos testimonios, de mediáticos a la publicación de libros, a medio camino entre el discurso teórico y la divulgación para el público intelectual.

La mayoría de los historiadores profesionales se dedican a escribir artículos hiperespecializados y fragmentarios, enfoques microscópicos de fragmentos de la teoría de historia y de los hechos históricos, para publicarlos obsesivamente en revistas indexadas para un público monotemático universitario. Algunos historiadores dieron un paso más y escribieron libros de divulgación destinados a

⁴Jörn Rüsen (Duisburgo, 19 de octubre de 1938) es un historiador y filósofo de la historia alemán. Estudió historia, filosofía, literatura y pedagogía. Sus investigaciones abordan principalmente los ámbitos de la teoría y la metodología de la historia, la historiografía y la enseñanza de la historia.

un público más amplio, adulto, no especializado pero interesado intelectualmente. Otro grupo de académicos, más pequeño aún, muy pocos, se dignaron a salir de su zona de estatus de prestigio, superando sus prejuicios académicos y profesionales, para escribir libros escolares, sin puntaje en el *ranking* de calidad del docente estandarizado. En el Perú, un caso aislado de docente universitario peruano interesado en escribir libros escolares con calidad fue Pablo Macera.

Si bien el avance en la historiografía y las ciencias sociales conexas ha permitido mirar la historia con mayor objetividad, este saber, dada su especialización, no es accesible a la ciudadanía, más aún cuando esta es indiferente al saber académico.

Por tanto, el rol del profesor escolar de historia sigue siendo crucial en la formación de la memoria histórica en las generaciones jóvenes. Valle Taiman (2017) considera que la clave para que el profesor de historia cuente con las destrezas necesarias para garantizar la objetividad de la enseñanza de la historia es que conozca y maneje plenamente la teoría científica, los conceptos y las categorías necesarias para el desarrollo de esta materia.

Sin embargo, la formación de los profesores escolares de historia adolece de conocimiento teórico, está ausente de discusión académica, no involucra el manejo riguroso de fuentes y carece de un fuerte sentido de crítica profunda. Estas herramientas básicas, sumadas a otros conocimientos elementales en ciencias sociales, dan lugar a que el docente peruano construya un conocimiento poco solvente intelectualmente.

Otro aspecto a considerar es sobre el nivel de la formación pedagógica del profesor escolar, lo cual obviamente lleva a una incapacidad para transmitir actitudes intelectuales, éticas y conocimientos a los estudiantes, para que estos mismos, mediante el manejo adecuado de la información, puedan ser partícipes activos en la construcción de la memoria histórica y no solo pasivos receptores de una narrativa oficial. Si los docentes de historia continúan repitiendo datos descontextualizados y mitos para sí y para sus alumnos, en lugar de formar una consciencia crítica, el mito perdurará y no habrá ningún valor significativo en el aprendizaje de la historia.

Consideraciones finales

La evidencia empírica, resultado preliminar de este estudio, muestra que la visión histórica del Perú que se recoge de los estudiantes a través de las encuestas

es, mayoritariamente, dominada por figuras ligadas a lo militar. Esta construcción, desde luego, es el resultado del ideario social que ha sido promovido por los órganos de gobierno encargados de la educación, de los medios de comunicación y de la sociedad misma, donde el militar encarna, entre otras cosas, las virtudes máximas del ciudadano peruano y que merece ser imitado.

Existe una pequeña porción de estudiantes que prestan valor a personajes que no son militares ni próceres del proceso de independencia, más bien, son personas “de a pie” que se han convertido en referentes por su talento en una escena particular de la cultura, tal como los deportistas, los empresarios o hasta los personajes de la farándula.

Otro aspecto abordado en este estudio es la relación entre el historiador académico y la escuela. 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. Asimismo, 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.

En consecuencia, y a partir de lo expuesto, surgen algunas interrogantes que, aun cuando quedan pendientes, orientan la reflexión hacia la comprensión de las relaciones entre la universidad, la escuela y la veracidad de la memoria histórica. En tal contexto, nos surgen algunas preguntas, tales como:

¿Cuál debe ser la función de la enseñanza de la historia en la escuela? ¿Será la de interpretar tendenciosamente los hechos históricos emblemáticos de una sociedad para inculcar una formación cívica acorde con los valores oficiales e institucionales o será la de mostrar 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 academia, la escuela y los medios de difusión de masas, 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?

Última pregunta: ¿Con cuánta autoridad moral alguien que ha elegido ser un extraño puede criticar a otro extraño?

Sabemos que en nuestra infancia se forman los primeros conceptos e ideas, asimismo la personalidad y la conciencia básica del rol que los ciudadanos tenemos en la sociedad. Considerando que todo lo aprendido en nuestra infancia y juventud 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.

Como parte de la solución al problema de construcción de la memoria histórica, el historiador y el profesor escolar de historia deben hacer el esfuerzo de dialogar desde una perspectiva interdisciplinaria e intercultural que pondere los saberes propios de cada uno de los ámbitos sociales y culturales que conforman el espacio peruano, con el objetivo de obtener insumos para la construcción de una memoria histórica colectiva, consciente de su gran valor pluricultural y del potencial que reside en la diversidad- unidad.

Referencias

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidad líquida**. México: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2002.

CASALINO-SEN, C. Hipólito Unanue y la construcción del héroe. Análisis de la relación entre el estado-nación y la sociedad peruana en su esfera cultural. **Anales de la Facultad de Medicina**. Lima, v. 66, n. 4, 2005.

DEGREGORI, Carlos Iván. **Perú: Identidad, nación y diversidad cultural**. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponible en: <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/110301.pdf>. Acceso en 3 de marzo de 2022.

GRIMALDO-MUCHOTRIGO, M. Identidad y política cultural en el Perú. **LIBERABIT**. Lima: Universidad San Martín de Porres, v. 12, p. 41-48, 2006.

MACERA, Pablo. **Historia del Perú: independencia y república (1740-1866)**. Lima, Perú: Bruño, 1987.

MENDES, André. Cultura histórica, ensino e aprendizagem de história: questões e possibilidades. In: OLIVEIRA, Carla Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues

Cordeiro (orgs.). **Cultura histórica e ensino de história**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

MOLANO, O. **Identidad cultural, un concepto que evoluciona**. Opera 7. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>. Acesso em: 3 de março de 2022.

SCHMIDT, María Auxiliadora Moreira dos Santos. El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. **Historia y Espacio**. Cali-Colômbia, v. 15, n. 53, p. 21-42, 2019.

CARVALHO, J. Murilo de. **La formación de las almas. El imaginario de la República en el Brasil**. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes, 1997.

PARODI REVOREDO, D.; CHAUPIS TORRES, J. **Lo que decimos de ellos. La guerra del Pacífico en la historiografía y manuales escolares peruanos**. Santiago de Chile: UBO, 2019.

RAND, Ayn. **La rebelión de Atlas**. Madri: Deusto, 2019.

SVAMPA, Lucila. La historia entre la memoria y el olvido. Un recorrido teórico. **Pasado y Memoria**. Alicante, v. 20, p. 117-139, 2020.

VALLE TAIMAN, A. **Los últimos 100 años de la historia peruana según los y las estudiantes del profesorado: estudio sobre sus representaciones de la historia y su conciencia histórica**. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2017. Disponível em: <https://www.tdx.cat/handle/10803/405964>. Acesso em 3 de março de 2022.

Los muchos panteones posibles para la enseñanza de la historia uruguaya. ¿Hacia la conformación de un panteón republicano?

Gabriel Quirici, Federico Alvez Cavanna

Este artículo analizará los resultados de la encuesta 2019 del *Proyecto Residente* aplicada en Uruguay con el foco puesto en la sección de Personalidades históricas mencionadas por los estudiantes. Partimos de un estudio anterior en base a otra encuesta aplicada a comienzos de la década realizado (ALVEZ & QUIRICI, 2018). Allí observamos la persistencia de una amplísima mayoría de respuestas que ubicaban a Artigas como principal figura histórica con un 30% de menciones. Luego la muestra se dispersaba en menciones que llamamos “panteón clásico”: José Pedro Varela (12%), Juan Antonio Lavalleja (8%), Fructuoso Rivera (5%), vinculadas a los orígenes del Estado Oriental los dos últimos y la creación de sistema escolar moderno el primero.

En aquella primera investigación analizamos la versatilidad de las referencias a los héroes nacionales y, en el marco de una encuesta propuesta desde el campo disciplinar de la enseñanza de la historia. Observamos la nula referencia a “ídolos” juveniles (a excepción del deporte; pero que trascienden lo estrictamente “juvenil”). Por lo cual interpretamos que, más allá de su enseñanza efectiva en los planes de estudio, la mayoritaria mención a Artigas se podía asociar a la cultura histórica local desde la formación inicial en educación primaria.

Como intento de explicación sobre la perdurabilidad, observada en jóvenes de quince años del siglo XXI incorporamos la dimensión plural de las memorias sobre el artiguismo: un conjunto variado de referencias desde las esferas políticas y mediáticas que, desde diversas fuentes ideológicas confluían en la referencia a Artigas como padre fundador (de la nación, del ejército, de las ideas de cambio social).

La imagen de Artigas, como héroe nacional, trasciende ampliamente la Historia enseñada a nivel secundario, y se relacionan directamente

con una cultura histórica previa que contextualiza su figura, que es utilizada como referencia en diversas instancias de formación de opinión y construcción de imaginarios colectivos (ALVEZ & QUIRICI, 2018, p. 172).

Otros trabajos e investigaciones del Proyecto Residente para países de América Latina presentan una situación similar. En los casos de México, Chile y Argentina ocurre un predominio de figuras del panteón nacional o “padres fundadores” con referencias abundantes a figuras del siglo XIX. Brasil presenta una situación matizada, ya que en su encuesta las referencias son más dispersas en el tiempo y aparecen menciones de relevancia también para figuras del siglo XX, como señalan Caimi y Mistura:

Argentina, Chile e Uruguai mostram similitudes na composição do núcleo central, na medida em que os estudantes indicam o nome de personagens habituais da narrativa histórica escolar, considerados protagonistas das epopeias nacionais, em especial no que tange às guerras de conquista ou aos pais fundadores da pátria, que figuram como heróis do panteão político oficial (CAIMI & MISTURA, 2018, p. 152).

San Martín, Belgrano, O’Higgins y Artigas predominan. En cambio, en Brasil se entremezclan temporalidades: Cabral, Tiradentes, Pedro I, Vargas y Kubistchek. Cuestión que lleva a hipotetizar a las autoras que

se trata de um traço específico da cultura histórica brasileira, um país que se caracteriza por dimensões continentais e práticas culturais bastante diversas nas várias regiões, cujo processo de independência foi bastante peculiar em relação aos outros três países (CAIMI & MISTURA, 2018, p. 153)

Más allá de estos matices, en los casos estudiados existe un patrón que se confirma: la mayoría de las respuestas analizadas en los diferentes países en primera instancia asocia la noción de personalidad histórica relevante con personajes masculinos del ámbito político militar. Lo que subraya Michelle Ordoñez para el caso 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 (ORDOÑEZ, 2021)

Si bien es destacado el predominio de figuras del panteón en el primer tramo de referencias o núcleo central, aparece una mayor diversidad a medida que se avanza en las menciones periféricas. Como lo describen los colegas de Perú

Sorprendió al equipo de trabajo, las respuestas sobre los “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. También son admirados como modelos a seguir, artistas y cantantes como Eva Ayllón (MAGUÑA; PALOMINO; PAREDES, 2021)

O como también indica Michelle Ordoñez para México donde en el núcleo periférico aunque se mantiene la presencia de figuras de la esfera política también “son mencionados la pintora Frida Kahlo y el pintor Diego Rivera y

aparecen otros grupos sociales... (donde se) Destaca la aparición de Carlos Slim quien, si bien podría asociarse al ámbito económico, ha participado o participa de forma indirecta en la política” (ORDOÑEZ, 2021)

Todo lo anterior supone una breve reseña del recorrido desde donde vamos a analizar la reciente encuesta aplicada en Uruguay pues genera curiosidad saber si por tratarse de una segunda instancia se observarán continuidades o permanencia con respecto a las figuras y su perfil. Por otra parte, gracias al trabajo del equipo del Proyecto Residente, se incorpora una nueva metodología de análisis de datos a partir de la teoría de las representaciones sociales que permite profundizar acerca de la información estadística.

Con todo ello nos disponemos a averiguar si Artigas sigue como principal referencia a figuras históricas de la encuesta de Uruguay y qué otras personalidades componen el “panteón histórico” a los ojos de estudiantes de 15 años. También es importante conocer si existen relaciones de reciprocidad con casos de otros países que integran el *Proyecto Residente* y qué aspectos novedosos presentan los últimos resultados en cuánto a la percepción de la cultura histórica en Uruguay. A continuación, se comparten los datos más relevantes obtenidos en la muestra de 2019.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación están organizados en tres partes: a) el ordenamiento de las menciones en los primeros siete lugares en cada respuesta y su porcentaje respectivo; b) el ranking de menciones tomando todas las respuestas de la encuesta desde la primera hasta la quinta mención; y c) el orden

medio de evocación a partir de un análisis estadístico que permite correlacionar frecuencia de los nombres con el momento de la encuesta en que son evocados, para conocer los diferentes núcleos de percepción histórica.

Resultados por orden de respuestas

En primer lugar, se resume una descripción de la serie completa a fin de dejar constancia de la visión general, seleccionados los primeros siete de cada mención se ordenan los resultados a partir de las respuestas obtenidas en los casilleros del formulario. Es importante recordar que a los estudiantes se les presentó una encuesta de más de cincuenta ejercicios que implicó un promedio de cuarenta minutos de trabajo. Al llegar a la pregunta número 27 se les proponía responder “a. Escribe el nombre de la persona de mayor importancia para la historia de tu país”. Luego tenían cuatro espacios más en dónde completar sucesivamente la segunda, tercera y hasta la quinta persona de mayor importancia. Los resultados porcentuales se calcularon en base al total de encuestas aplicadas¹.

Resultados por orden de respuestas

1era Mención	%	2da Mención	%	3ra Mención	%	4ta Mención	%	5ta Mención	%
Artigas	43,3	Varela	15,7	Batlle	9,1	Arte	8,1	Fútbol	5,1
Batlle	7,6	Batlle	13,1	Mujica	6,1	Fútbol	4,0	Arte	4,5
Varela	2,5	Artigas	6,1	Fútbol	4,1	Batlle	3,0	Mujica	3,5
Lavalleja	2,5	Mujica	4,5	Lavalleja	3,0	Mujica	2,0	Batlle	2,5
Fútbol*	2,5	Fútbol	4,5	Varela	2,5	Varela	1,5	Varela	2,5
Mujica	2,0	Arte	2,5	Arte	2,5	Bordaberry	1,5	Vázquez	2,0
Arte**	2,0	Lavalleja	2,0	Rivera	2,0	Vázquez	1,5	Bordaberry	1,0

**“Fútbol” se construyó como categoría a posteriori para agrupar todas las menciones de deportistas de la selección uruguaya. Los más mencionados fueron Luis Suárez (16) y el técnico Oscar Tabárez (10)

** “Arte” se construyó como categoría a posteriori para agrupar todas las menciones de artistas uruguayos. La más reiterada fue Juana de Ibarbourou.

¹ Por tal motivo es que se observa una disminución gradual de los porcentajes en los primeros lugares de cada columna en virtud de que los estudiantes completaron casi en su mayoría la primera pregunta, pero fueron dejando espacios en blanco con mayor frecuencia una vez que avanzaban en el formulario. Por ejemplo, en la primera mención un 75% completó el casillero mientras que en la quinta persona de mayor importancia solo un 40% puso algún nombre.

Artigas aparece nuevamente como primera referencia histórica y su predominio en la primera columna es absolutamente mayoritario con 43% en el primer nivel de menciones (porcentaje no alcanzado por ningún otro nombre). Es evocado en segundo lugar en la segunda columna y luego ya no aparece su nombre lo que refuerza la centralidad de su figura.

Se confirma también el importante lugar del “panteón”, con José Pedro Varela (impulsor de la escolarización pública en la década de 1870)² a la cabeza, evocado con destaque en las primeras instancias y luego ocupando lugares secundarios.

En comparación con la encuesta de 2011 es menor la evocación de otras figuras “fundadoras” como Lavalleja o Rivera. Si bien Lavalleja tiene más menciones, asociado a la lucha por la independencia, Rivera que fuera primer presidente del país y fundador del Partido Colorado no tiene una aparición relevante. Otra novedad de la encuesta 2019 es la mayor frecuencia de Batlle y Ordoñez (dos veces presidente entre 1903 y 1915; impulsor del llamado “reformismo social”) casi a la par del puesto de Varela en el ranking de menciones y con una alta presencia en las primeras menciones.

Se destaca la continuidad de referencias a figuras del fútbol actual y a personajes de la cultura como casos que son evocados con mayor frecuencia en los últimos casilleros. Casi no figuran entre las primeras evocaciones pero trazan una diagonal ascendente en la tabla cuando se llega a las últimas columnas. Es decir, van cobrando mayor relevancia a medida que se avanza en el cuestionario, pero no son ni la primera ni la segunda asociación que los jóvenes se plantean.

En cuanto a la categoría “fútbol”, la misma fue creada para procesar los datos a partir de la observación de la sistemática aparición de menciones a nombres asociados a la Selección “celeste” contemporánea (Luis Suárez en primer lugar, Oscar Tabárez su DT, también es frecuente). Sólo hay una mención al panteón histórico. De forma que se trata más de una referencia al tiempo presente que a la visión de historicidad clásica. Esto puede posibilitar una relación entre la cultura futbolística y los sentidos de identidad sobre la que se ampliará el análisis. Respecto a las figuras del campo artístico, ocurre un fenómeno distinto. Predomina con mayoría absoluta Juana de Ibarbourou, poeta y escritora que tiene un lugar central en la enseñanza escolar e identificable por eso con un “panteón escolarizado”.

Por último, es interesante la aparición de menciones a figuras del presente político en las últimas columnas y esto puede tener relación con que la aplicación del cuestionario haya sido realizada en un año de campaña electoral. Pero entre ellas destaca la presencia de Mujica, que alcanza niveles similares a otros referidos como nombres del “panteón” y que al momento de aplicar la encuesta no era candidato.

² Al final del trabajo se presenta una breve biografía de los personajes mencionados con destaque en la encuesta

Resultados por persona mencionada en toda la encuesta

En este caso se sumaron la cantidad total de menciones a cada figura en las cinco preguntas sin agruparlas por categoría. El porcentaje se calculó en relación al total de respuestas efectivas, excluyendo los casilleros vacíos y los “no sé”. Esto se podría traducir en una estimación de la relevancia que cada nombre tiene entre aquellos que decidieron recordar.

Resultados por persona mencionada en toda la encuesta

Personalidad	%
Artigas	25,1
Batlle	13,5
Varela	10,3
Mujica	8,1
Luis Suárez	3,9
Juana de Ibarbourou	3,7
Lavalleja	3,0

Se verifica el predominio de Artigas. Es la figura más mencionada al comienzo y su evocación es mayor que la suma de los dos personajes que le siguen. Resulta problemático deducir la conformación de un “panteón clásico”. Se trata de figuras relacionadas con la idea general del estado uruguayo pero no se observa una correspondencia entre estas y el período de formación del Uruguay (1811-1830).

Los cuatro “héroes” mejor rankeados corresponden a cuatro momentos históricos diferentes: Artigas es la era de la revolución pero su evocación representa aspectos más diversos que la idea de “estado uruguayo”. Batlle es de inicios del siglo XX y se destaca por su obra reformista (1903-1916). Varela puede asociarse con el estado moderno por su rol principal en la reforma escolar pero esta ocurrió (1877) en el último tramo del siglo XIX. Situación más compleja representa el caso de Mujica, figura contemporánea al tiempo de la encuesta pero que a su vez tiene una proyección de su imagen como representación de algunos sectores del Uruguay para el mundo, similar a la de las figuras del deporte, solo que ligada al pasado reciente (guerrillero en los 1960’s, presidente entre 2010-2015).

Por último, el ranking muestra la presencia más hacia el final de la muestra de figuras propias de las categorías interpretativas elaboradas para la investigación: “deporte” (Luis Suárez) y “arte” (Juana de Ibarbourou, poetiza nacional). Con su presencia individual que superan incluso al único personaje del viejo “panteón nacional” que puntúa con un mínimo de 3% como para figurar en el listado.

Resultados por orden de evocación

Gracias a la colaboración del equipo del *Proyecto Residente*, se realizó una corrida de los datos de la encuesta para observar su comportamiento a partir de la teoría de los núcleos centrales y poder estimar su correlación con la cultura histórica. Este software permite ordenar las menciones según diferentes comportamientos temporales a lo largo de la muestra. Se calcula un índice de “orden medio de evocación”. La escala va de 1 a 5 y cuánto menor el número más temprano ha sido evocada la palabra. Para una rápida interpretación, cuánto más bajo el índice más temprano ha sido recordada la palabra mencionada.

Muy frecuente y evocados tempranamente (Casos en que la Frecuencia es ≥ 27 y el rango medio < 3)

	Casos	Rango medio
Artigas	102	1,235
Battle	70	2,429
Varela	49	2,429

Muy frecuente, evocados más tardíamente (Casos en que la Frecuencia es ≥ 27 y el rango medio ≥ 3)

	Casos	Rango medio
Arte	32	4,000
Fútbol	36	3,389
Mujica	34	3,147
Resignificación ³	27	3,259

No tan frecuente, evocados tempranamente (Casos en que la Frecuencia es < 27 y el rango medio < 3)

	Casos	Rango medio
Colón	3	2,000
Lavalleja	13	2,154
Rivera	6	2,500

³“Resignificación” fue una categoría creada a partir de respuestas originales pero que no refieren a figuras históricas personales como “los científicos”, “los obreros”; “mi abuelo”, “mi papá”, etc...

Poco frecuente, evocados tardíamente (Casos en que la frecuencia es < 27 y el rango medio >= 3)

	Casos	Rango medio
P. Bordaberry	10	3,900
Ironía ⁴	6	4,333
Jorge Larrañaga	3	4,333
Lacalle Pou	8	3,250
Seregni	4	3,800
Tabaré Vázquez	10	3,750

Los resultados confirman la presencia de un núcleo central integrado en primer lugar por Artigas. A quien se suman, algo más lejos, pero en el mismo rango de centralidad, José Pedro Varela y José Batlle y Ordoñez. El segundo núcleo lo componen “Arte”, “Fútbol” y Mujica, mientras que figuras del panteón “tradicional” (Lavalleja y Rivera, junto con Colón) se sitúan en la periferia. La referencia a personalidades del tiempo presente, a excepción de Mujica, es de significación tardía.

Desde la teoría del núcleo central entonces, se observa también un primer podio de personalidades relevantes a la hora de narrar la historia del estado uruguayo pero con orígenes temporales diferentes.

Ampliando el presente: más allá y más acá de la enseñanza de la historia nacional.

En esta segunda parte del trabajo se analizará lo observado en la encuesta desde la perspectiva de la enseñanza de la historia. La confirmación de la figura de Artigas como primera y mayoritaria evocación. La centralidad de un panteón que tiene elementos más modernos que “fundacionales”. El lugar que ocupan las referencias a “fútbol”, “arte” y el particular caso “Mujica”.

Un núcleo central actualizado

Tanto en la encuesta de 2011 como en la de 2019 las respuestas evidencian una primacía absoluta de la figura de Artigas como primera y mayoritaria evocación. Esto permite reflexionar acerca de lo que se podría entender como una visión

⁴“Ironía” fue una categoría creada a partir de respuestas agrupadas en ese tono como “Batman, Tinelli, Messi, Ricardo Fort...”, etc.

tradicional sobre el saber histórico escolar, entendido como el estudio del pasado de la Nación y de sus héroes. Como afirman Ana ZAVALA y Magdalena SCOTTI (2005, p.22)

La historia (junto con la geografía, no por motivos epistemológicos sino estrictamente políticas) entraron al currículo como las **disciplinas encargadas de contribuir a fundar la nación** desde las aulas de las aulas de la enseñanza primaria... La mezcla de carga ideológica y afectiva que implica ese perfil de la enseñanza de la historia difícilmente pueda ser igualada por algún otro perfil de adoctrinamiento en la enseñanza....

Parece claro que el efecto de celebración ritual y la presencia polisémica del artiguismo en variadas formas refuerza esta situación. En la elaboración de los relatos de **las construcciones de las historias nacionales** es muy claro este formato dialéctico entre olvidos y memorias, aunque esto no debe contribuir a la idea que *“tenemos los uruguayos de que **nuestra historia nacional es especialmente débil** o que tiene algunas fallas que le son propias... todas las historias nacionales tienen las mismas características”*. (DEMASI, 2004, pp. 13- 14). Incluso, sobre el sentido de la palabra “invención” Demasi procura evitar que se caiga en extremismos y aclara que

si bien es cierto que la memoria histórica cambia con el tiempo según como lo hace la sociedad y que esos cambios se reflejan en la obra de los historiadores, el concepto de ‘invención’ alude más a la construcción de combinaciones y adjudicación de nuevos sentidos a los hechos, y no a una ‘falsificación’. La ‘invención’ no puede ir más allá de lo que los documentos permiten y no actúa sobre los hechos sino que maneja los recuerdos y los olvidos modificando la distribución de los acentos en la construcción del relato (DEMASI 2004, p. 14).

En tal sentido, entendemos que la **continuidad de Artigas** en el primer lugar de evocación puede manifestarse como una fortaleza relativa de la memoria histórica nacional. Esta se relaciona principalmente con tradiciones de enseñanza de la historia que van más allá de lo que se imparta en la disciplina a nivel secundario. Es decir, con la propia *historia de la historia*.

Desde finales del siglo XIX con la formación de los sistemas educativos nacionales la historia comenzó a ser definida como disciplina escolar en el mismo momento que el Estado Nacional asumía la administración de la educación en orientación y el control sobre los currículos y finalidades. Su sentido y sus objetivos fueron condicionados, desde entonces, por su asociación a la legitimación de dichos Estados:

La historia se convirtió en la historia de naciones inexistentes al proyectar al pasado una nación en construcción y una historia sin política, que fue contada más como una epopeya patriótica que como un verdadero campo de disputa entre individuos y grupos. (FINOCCHIO 2007, p. 256).

Por tanto, la asociación de “figura histórica” en el cuestionario tiende a ser un reflejo de las “epopeyas” recibidas por los estudiantes a lo largo de su recorrido escolarizado: actos, efemérides, feriados y tareas de reconocimiento de los líderes fundadores, que, en el caso uruguayo, más allá de la ampliación historiográfica que desde la actualidad impone una mirada regional y social, se sigue asociando con la figura de Artigas

Algo similar ocurre con las otras figuras del núcleo central que representan a diferentes tradiciones políticas. Pues más allá de su conflictos e ideologías, son en general presentados bajo un relato uniformizado a partir de un conjunto de contenidos educativos concebidos como “neutrales” unificando el relato sobre el pasado histórico saldando “*un pasado reciente atravesado por múltiples conflictos entre quienes, enfrentados por guerras civiles... sería considerados ‘ciudadanos hermanos’ e ‘hijos de la patria’*”. (FINOCCHIO, 2007, p. 257). Lo novedoso en el caso de la encuesta 2019 es que los representantes del panteón que integran el núcleo central no corresponden a la enseñanza asociada a las luchas de los orígenes del estado-nación. Los referentes clásicos de esta visión serían Lavalleja, Rivera y Oribe, quienes ocupan recién en el caso de los dos primeros, el tercer nivel de evocación.

Mientras que el núcleo central, además de Artigas, está integrado por José Pedro Varela y José Batlle y Ordoñez. Figuras históricas que desplegaron su actividad en el tramo considerado como “modernización”⁵ del estado. El primero, José Pedro Varela, está asociado directamente a la “escuela pública” por su obra de reforma escolar en 1877. Es actualmente reivindicado como un apóstol de la educación pública y laica desde diferentes partidos y colectivos sindicales de la enseñanza. Además de poseer una imagen presente en todas las escuelas e instituciones de enseñanza pública. Con el agregado de que el concepto de “educación vareliana” es un asunto común en la agenda pública uruguaya.

Mientras que Batlle y Ordoñez es en muchos aspectos considerado continuador de la saga de modernización a comienzos del siglo XX. Si bien inició su obra de gobierno tras la derrota del partido rival en la última guerra civil (1903-04)

⁵ Si bien la historiografía se encuentra en proceso de revisión del concepto, tradicionalmente se trabaja como “Modernización” al período 1860-1890 en donde se observa una consolidación del Estado, las comunicaciones modernas, el capitalismo agrario y la orientación exportadora de la economía. También se suele mencionar al período de predominio de Batlle y Ordoñez (1903-1915) como “segunda modernización” por el avance en legislación social, democratización e intervención estatal.

y se convirtió en líder indiscutido del Partido Colorado, su legado ha cobrado una imagen trascendente a los partidos políticos producto de la profundidad de la obra reformista de sus gobiernos: extensión educativa, sanitaria, legislación laboral, ley de divorcio, descristianización del estado, creación de empresas públicas y ampliación de la de democracia social. Desde hace más de medio siglo la expresión “batllismo” es también una referencia central en muchas colectividades de acción política más allá de su partido original.

Este trabajo propone como hipótesis que la presencia de Batlle en el núcleo central podría explicarse por tres factores. Por una parte, las características antes mencionadas relacionadas con el valor histórico de su obra, que tuvieron valor fundante del imaginario del Uruguay del centenario. En segundo lugar, es muy posible que se haya operado una extensión de la enseñanza escolar de su período de gobierno tanto en los niveles superiores de educación primaria como en el ciclo básico de secundaria. A lo anterior se debe agregar la constante asociación que el último partido en el gobierno durante la aplicación de la encuesta, el izquierdista Frente Amplio, realizó constantemente relacionando sus principales políticas de ampliación de la agenda de derechos de tercera generación (matrimonio igualitario, legalización del consumo de marihuana, despenalización del aborto, sistema de cuidados) con las reformas de la primera generación de políticas sociales del período de José Batlle y Ordoñez. Pues muchas veces se intentaba traducir la obra política con analogías de la memoria histórica diciendo que el Frente Amplio era el “batllismo del siglo XXI”

Retomando el concepto de Finocchio sobre la construcción de relatos nacionales en base a epopeyas, puede también afirmarse que las dos figuras históricas mencionadas son frecuentemente asociadas con “epopeyas” de la construcción del estado moderno: de forma simplificada a José Pedro Varela se le enseña muchas veces como “el fundador de la escuela” y Batlle como “el creador” del estado intervencionista en lo económico y social.

En la educación primaria pública -que involucra al 85% de las niñas y niños del país- es oficial la conmemoración del natalicio de Varela en las escuelas. Los estudiantes reciben relatos y realizan representaciones sobre cómo una figura joven (tenía menos de cuarenta años) se dedicó a reformar la escuela, en clave de extensión de la ciudadanía y “civilización” de los hábitos “bárbaros”. Los relatos además tienen un agregado emotivo real - al mismo tiempo funcional a la percepción épica- en tanto Varela murió rápidamente producto de una enfermedad fulminante en el ejercicio de su cargo como Director de Instrucción Pública.

Por su parte, el batllismo tiene una destacada centralidad en la historiografía, con ejemplo de significación superlativa como la colección “Batlle, los estancieros y el imperio británico” de dos de los más reconocidos historiadores uruguayos (José Pedro Barrán y Benjamín Nahum), el libro clásico de un investigador anglosajón, Milton Vanger “Batlle, el creador de su tiempo” o el más reciente, también de un muy reconocido historiador, Gerardo Caetano, titulado “La república batllista”.

Este lugar destacado en la producción historiográfica, más allá de revisiones críticas y posturas que integran otros actores sociales para conocer el período, ha tenido un fuerte impacto en la ubicación del batllismo como un hito en buena medida matricial del Uruguay de siglo veinte. Esto ha tenido como consecuencia su inclusión como unidad temática trabajada con frecuencia por los docentes en la medida que ha sido incorporado a los manuales escolares y a los programas oficiales.

En función de lo hasta aquí expuesto se interpretan los resultados del núcleo central de la encuesta como la emergencia de un panteón actualizado o “refrescado”. En donde se sintetizan figuras que se asocian a la conformación de la identidad desde una clave moderna del estado nación republicano flanqueado la mítica referencia al prócer.

Más allá del centro

Escuela y liceos son espacios complejos y plurales. Por ello existen problemas para imponer una tranquila visión institucional que pretenda una historia sin conflictos ni encrucijadas. Las memorias aparecen en la escuela cuestionando los discursos históricos escolares tradicionalmente elaborados y socialmente aceptados (o al menos tolerados) y generando disputas de identidades.

Los valores, las normas y los sentimientos que llevan a ‘Identificarse con **la nación de uno**’ suelen concebir de forma particular estos rasgos como si fueran exclusivos y es la enseñanza de la historia nacional escolar la que se orienta a construir estos procesos de identificación a través de aspectos políticos -como filiación a determinado grupo- y morales - como horizonte normativo-. Según Ruiz Silva y Carretero

Los asuntos culturales y los asuntos políticos son articulados por **sentimientos de pertinencia**, especialmente por sentimientos morales que enmarcan las decisiones y las acciones de las personas, y a partir de los cuales se construyen juicios de valor sobre eventos y acontecimientos del pasado, circunstancias del presente y proyecciones del futuro y se les otorga o se les resta legitimidad. (2012, p. 32)

La escuela es la instancia mediante la cual el Estado “difunde e inculca” (RUIZ SILVA; CARRETERO, 2012, p. 40) el deseo de seguir siendo la nación que ya se es. Pero no se puede imponer cualquier cosa desde la historia enseñada porque el resultado es siempre un vínculo, una relación dialéctica entre la historia narrada y la recepción social:

Sólo una verdadera transmisión lograda podrá brindar al heredero la posibilidad de abandonar el pasado, para reencontrarlo en un espacio de verdadera libertad. O sea, el relato siempre se completa en las mentes de los que lo heredan y cuestionan... Una comunidad que recuerda implica un pasado efectivamente transmitido, cargado de sentidos aportados por el receptor. (GUELERMAN, 2001, p. 43).

Entonces el aspecto central de cualquier relato ‘válido’ de la nación pasa por la forma en que combina la fidelidad en la reconstrucción del pasado con la inteligibilidad y la aceptabilidad para los estudiantes en el presente y su interpretación a partir de sus identificaciones primarias. Como afirma DEMASI (2004) es habitual identificar la identidad de una comunidad con la idea de ‘un pasado común’. Sin embargo, la sencilla idea de la existencia de un pasado común parece legítimamente imposible: si no hay dos biografías iguales, menos defendible parece la afirmación de que exista el mismo pasado para todos los integrantes de un grupo.

Del núcleo central observado en la muestra uruguaya podría inferirse una asociación directa con un relato de nación centrada en un padre fundador de la era de las guerras de independencia, y dos continuadores que, en tiempos posteriores, resultaron también fundacionales de procesos históricos clave en la formación del estado moderno.

Es importante no confundir el exceso por objetivos identitarios formulados desde la construcción oficial de los programas relegando cualquier tipo de límite relativo a la disciplina historia “parece haber crecido desproporcionadamente en relación con el interés por su función pedagógica, propiciando una serie de usos incorrectos del pasado” (CARRETERO; KRIGER, 2012, p 57). Esto requiere estar muy atento a la construcción de narrativas “exclusivistas” y “**excepcionalitas**” en los procedimientos de conformación de un “nosotros” y un “los otros” porque según afirman Carretero y Kriger (2012, p. 61) “*mientras no hay duda de la eficacia alcanzada por la enseñanza de la historia para fomentar sentimientos de lealtad a la nación (incluso por encima del valor de la vida, estamos lejos de poder decir lo mismo respecto de su eficacia para formar capacidades críticas y pensamiento histórico*”. Para evaluar si esto es así resulta importante pensar la intervención de estos dispositivos identitarios

nacionales y su relación con la capacidad de los alumnos de reinterpretarla significativamente desde el presente.

Por ello sería incompleto plantear esta tríada de Artigas, Varela y Batlle como un mecanismo lineal de transmisión estatal y de significación unánime de carácter “nacionalista”. Porque las tres figuras representan al mismo tiempo variados significantes. En nuestro trabajo anterior se profundizó sobre la polisemia del artiguismo en Uruguay, con aspectos sociales, de integración de sectores subalternos, perfil americanista y reforma agraria. Situación similar ocurre con Varela y Batlle, que trascienden fronteras partidarias y comparten un aura de lealtad hacia las políticas públicas con énfasis republicano, de corte cosmopolita y modernizador⁶.

Además, existen otras identificaciones que aportan mayor pluralidad a la interpretación. La emergencia en el segundo y tercer nivel evocación de otras representaciones como “fútbol”, “arte” y “Mujica” permiten reflexionar acerca de otras percepciones o adaptaciones de lo que para algunos estudiantes se consideraría como parte del hacer historia o ser importante en ella.

En el caso del “fútbol” todas las menciones corresponden a deportistas destacados del presente salvo una (Ghiggia, quien hiciera el segundo gol del famoso “maracanazo” de 1950). Luis Suárez lleva la delantera con distancia y luego le sigue el actual DT, Oscar Tabárez, acompañado por Cavani, Godín y Forlán, y luego algunos deportistas de los clubes grandes. Es interesante notar que el centro de las menciones sea sobre el tiempo presente y no vinculado a glorias pasadas. Pero más allá de una identificación inmediateista es importante hacer referencia a varios aspectos relevantes para analizar este apartado. La elección de protagonistas que no son del ámbito político, la relevante construcción de la identidad uruguaya a partir del fútbol y la interesante coincidencia entre el origen del segundo punto y el período de gobierno de Batlle.

La aparición constante de menciones a futbolistas en las cinco preguntas, con mayor frecuencia en las últimas tres evocaciones, supone una variable destacada. Vale recordar que este conjunto ocupa el segundo y el primer lugar de las dos últimas preguntas. En este caso estamos ante la identificación de “figuras históricas” que se salen del patrón tradicional de héroe del estado político militar. Como señalan Mario Carretero y Miriam Kriger (2012, p.70), ocurre muchas veces una identificación ajena de toda historicidad,

⁶ Recientemente ocurrió una disputa coyuntural entorno al uso de la imagen de José Batlle por parte de los sindicatos de la educación pública que promovían un referéndum para derogar parte de una ley de la coalición de centroderecha gobernante. Pues el Partido Colorado, que integra el gobierno impugnó su uso como delito electoral, entendiendo que se trata de una figura de su partido mientras que los sindicatos plantearon que el batllismo es de todos los uruguayos.

un núcleo duro de representaciones conformado durante la infancia y que la enseñanza posterior de la historia no logra abolir, donde la nación es el sujeto protagónico y factor explicativo de la historia... no tienden a concebir agentes sino personajes, que no luchan por conseguir un espacio estratégico en el campo de las luchas sociales, sino por ocupar su lugar (preestablecido) en la “Historia”.

Para muchos jóvenes, más allá de Artigas, Varela o Batlle, los jugadores de su selección que tienen un destacado rol internacional son identificables con figuras importantes de la historia. Las representaciones culturales que en Uruguay tiene la cultura fútbol a lo largo de la infancia de la mayoría de los niños, la evocación de relatos sobre hazañas pasadas y la capacidad de generar un reconocimiento internacional de un pequeño país en la escena mundial, configuran una asociación más potente que el simple espectáculo mediatizado del deporte moderno.

Varios trabajos sobre historia del fútbol destacan la fuerte relación entre la construcción del imaginario moderno del Uruguay del siglo XX y la potencia popular de la identificación entre nación y fútbol. Situación que tiene puntos de comparación muy interesantes, por ejemplo, con el caso histórico de Nueva Zelanda y la vinculación de su “lugar en el mundo” a través de las campañas deportivas de los “All Blacks” en rugby (JALABERT, 2020) La construcción del mito sobre “la garra charrúa” y la importancia de la “celeste” (en referencia a color de la camiseta del seleccionado nacional) tiene un origen histórico simultáneo y sinérgico con el proceso de consolidación del estado moderno, las celebraciones del centenario de la constitución uruguaya⁷ y la expansión de la escolarización pública y la práctica de deportes impulsada por el estado batllista (MORALES, 2015).

Como señala el investigador argentino Pablo Alabarces, en los inicios del siglo veinte “*Un país pequeño, deshabitado y rural fue la primera potencia futbolística de la historia, ganando todos los torneos internacionales organizados entre 1924 y 1930. No fue un milagro, ni una casualidad, ni un error...*” (ALABARCES, 2018). La importancia cultural y política del fútbol como parte de la construcción identitaria se vio potenciada por la extensión de los derechos sociales y la plebeyización de una práctica que todavía, en muchos países, era cuestión de clases medias, altas y blancas.

“(...) la modernidad de comienzos de siglo alcanzaba a las clases populares en sus deseos... la anomalía uruguaya consistió en que esos sectores, la vivían más como experiencia que como deseo... el contexto batllista fue decisivo en la instauración de una suerte de Estado de Bienestar distante de cualquier experiencia socialdemócrata, pero eficaz en dos aspectos centrales: el tiempo

⁷No es una casualidad que el primer mundial de fútbol en 1930 se haya celebrado en un estadio que lleva por ello ese nombre “Centenario”

libre y la educación pública. No puede haber experiencia deportiva de masas sin “sábado inglés” (el descanso semanal desde el mediodía del sábado) y sin progresiva reducción de la jornada laboral; y Uruguay fue el pionero: la jornada ya estaba establecida en 1915 -por mucha diferencia el primer país latinoamericano...” (ALABARCES, 2018)

Si bien el enfoque de autor establece una relación directa entre potencial deportivo y políticas sociales al afirmar que el éxito futbolístico uruguayo no fue casual: “(...) sino una serie de disposiciones estructurales que permitieron la explosión popular de la práctica” (ALABARCES, 2018). Bien se puede extender esta asociación para comprender el efecto cultural de aquel momento histórico, que era también tiempo de construcción identitaria popular, y la fuerte relación de esta con el fútbol en Uruguay. Dicho en términos más aterrizados a nuestro caso: no es casualidad histórica que aparezcan frecuentes menciones a futbolistas como emergentes de lo que se puede considerar en el siglo XXI, personalidades de importancia para la historia del país⁸.

En cierto sentido, se puede afirmar que la aparición de tantas evocaciones futboleras son al mismo tiempo un reflejo del presente relativamente exitoso, o al menos suficientemente capaz de transmitir una imagen positiva de Uruguay en el mundo desde su selección y un emergente de larga duración que conecta con una tradición no tan historiográfica, pero sí de sentido o cultura histórica popular que asocia ambos fenómenos.

Actualidad del pasado

La evocación de nombres políticos de la “actualidad” tiene un destaque para Mujica que, aunque evocado tardíamente, tiene una altísima votación. El resto de los nombres de la “historia reciente” también son citados de forma periférica y, aunque ningún alcanza un grande número de menciones, reunidos componen un conjunto representativo. La suma de estos nombres (Tabaré Vázquez, Jorge

⁸ Sin dudas que los éxitos de los procesos de selecciones nacionales, el destaque en ligas de primer nivel mundial, la fuerza de las cadenas globales de difusión del deporte mediático son importantes. Pero hay que subrayar el cauce histórico que explica esta asociación, ya que veinte años atrás, la presencia de jugadores destacados en Europa había sido juzgada negativamente por buena parte de los medios y también de la afición, en la medida que, producto de un discurso negativo y con elementos de resentimiento identitario, se les acusaba de “no obtener logros para el país” (!). Grandes jugadores como Enzo Francescoli, Ruben Sosa o Carlos Aguilera, sufrieron incluso un veto para poder participar de las selecciones nacionales entre 1991 y 1994. Allí operó una versión negativa de la identidad asociada al fútbol: se les llamaba “re-patriados”, como que habían dejado en parte “la patria” y no se les permitió jugar por cuatro años. Hoy en día, ese fenómeno, producto de las sucesivas clasificaciones de Uruguay a los mundiales, ha tenido un retroversión

Larrañaga, Lacalle Pou, Pedro Bordaberry) nos permite cuestionar la idea de una “transposición didáctica” que piense la transmisión en el aula como una mera reproducción sin disputas de memorias.

Al contrario, nos muestra la presencia de una fuerte “multitemporalidad” y del necesario diálogo escolar entre las diversas culturas históricas con la cual los estudiantes interpretan e interpelan la historia nacional convirtiendo a la clase de historia en “*un proceso denso, cargado de múltiples dimensiones, en el que intervienen sujetos e instituciones que imprimen sus propias huellas, mandatos, deseos*”. (DUSSEL, 2002, p. 272). Lo interesante es pensar que estos personajes más contemporáneos, que están en actividad política, permiten reinterpretar e inyectar vida y movimiento en una historia nacional muchas veces ontológica y esclerotizada.

Hace más de una década, en noviembre del 2005, la enseñanza de la historia reciente recibió un importante impulso en las escuelas y los liceos cuando el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de la Educación Pública consideró “impostergable que el sistema educativo uruguayo se aboque a la enseñanza de la Historia contemporánea mundial y uruguaya de la segunda mitad del siglo XX, expuesta hoy someramente y como último punto en los programas vigentes de Enseñanza Media y virtualmente ignorada en los programas de Enseñanza Primaria” (BARRÁN, 2015). A continuación, y como consecuencia de la decisión anterior, fueron aprobadas varias medidas que “apuntaban a lograr efectos en el largo plazo, a través de la modificación de planes y programas en todos los niveles, desde la formación docente hasta la enseñanza en las escuelas primarias; pero también buscaban un efecto inmediato para capacitar a los docentes en servicio” (URUGUAY, CODICEN, 2010, p. 119). Esto generó cambios en el enfoque temático de la historia nacional en las clases porque la mayor multitemporalidad tensionó la relación entre personajes históricos y agentes históricos y, al mismo tiempo, facilitó una autopercepción de los jóvenes también como agentes sociales e históricos que intervienen activamente en la historia, pensada ella misma como un campo de conflicto.

En palabras de Carretero e Krieger (2012, p. 70) en una historia nacional más mítica y que se remite exclusivamente a figuras del origen de la nación “*encontramos que los alumnos no tienden a concebir agentes sino personajes que no luchan por conseguir un espacio estratégico en el campo de las luchas sociales, sino por ocupar su lugar (preestablecido) en la ‘Historia’*”. No obstante, el diálogo entre camadas de tiempo y la aparición reiterada (aunque periférica) de figuras de la historia reciente nos presenta pensar una historia escolar que incorpora el conflicto (ese tabú de las historias nacionales) como un motor que no debe ser silenciado.

En oposición a la idea de un calmo “oasis identitario” (CARRETERO; KRIEGER, 2012, p. 74) que determina homogeneidades obligatorias, la presencia de estas memorias en disputa invita a pensar sobre la diversidad humana y sus conflictos, alejándonos por un momento, del difundido arte de la “onfaloscopía”⁹. La historia escolar es una instancia ineludible para inspirar ese encuentro que habilita a compartir las diferentes culturas historias que son puestas “arriba de la mesa” para su discusión o, como analizan Masschelein y Simons, para su profanación “suspendido su uso habitual, no más sagrado u ocupado por un significado específico y, por lo tanto, algo en el mundo que es, al mismo tiempo, accesible a todos y sujeto a la(re) apropiación de significado” (MASSCHELEIN y SIMONS, 2018, p. 39).

El concepto de cultura histórica se contrapone a la noción de la Historia como resultado de una actividad solamente intelectual y epistémica presentándola como una práctica social fértil para delimitar los “procesos de creación, difusión y transformación de las relaciones humanas con el tiempo histórico”. (GONTIJO, 2019, p. 69). Para Jörn Rüsen es la cultura histórica la que permite la orientación en el tiempo al viabilizar las experiencias del pasado para entender las circunstancias de la vida actual y elaborar perspectivas de futuro (RUSEN, 2015, p. 217). Mas allá de la dimensión cognitiva que tiene como criterio decisivo a la verdad y la fundamentación de sentencias, la cultura histórica está integrada también por las dimensión estética (el sentido decisivo es la belleza y abre espacio para el sentir y la subjetividad), la política (son las luchas por el poder y sus legitimidades), la moral (el criterio es la responsabilidad histórica y la lucha entre el bien y el mal) y por último la dimensión religiosa (el creer como fundamento antropológico y la salvación como sentido). Estos niveles están en relación constante y en un proceso dinámico por medio del cual las experiencias son interpretadas, discutidas, negociadas y difundidas.

Desde todas estas dimensiones emana la autoridad de la cultura histórica, aunque es en la historia escolar donde están “más presentes los procedimientos de verificación y apertura al escrutinio público” (LUCCHESI y SILVEIRA, 2021, p 37). La uruguayo, como toda sociedad, en la diversidad de grupos que la componen, vive la tensión entre la permanencia y la transformación y disentir es más común que coincidir (SEFFNER, 2019, p. 168). Por eso, una de las tareas de la enseñanza de la historia escolar es la constante negociación que posibilite que los

⁹Hubo una práctica mística de ciertas sectas religiosas, no sé si occidentales u orientales, llamada «onfaloscopia», o sea «contemplación del ombligo», en la que, como su nombre indica, los piadosos practicantes se pasaban las horas y quizá hasta los días con la mirada fija y concentrada en su propio ombligo, esperando encontrar la perfección o alcanzar el conocimiento supremo en la arrobada observación de esa especie de centro de la superficie corporal.” FERLOSIO, 2000.

alumnos “reconozcan en las diferentes coyunturas históricas, los esfuerzos por transformaciones y permanencias que estaban en juego”. (SEFFNER, 2019, p. 169).

En un texto escrito recientemente en el contexto de las clases remotas durante la pandemia, Inés Dussel destaca la importancia del encuentro que genera lo escolar para evitar relaciones “homofílicas” donde las personas van de lo mismo para lo mismo y donde siempre nos encontramos con lo que ya pensábamos antes. Conocer el lugar de los héroes en las representaciones de los estudiantes uruguayos nos permite pensar mejor la posibilidad de la disciplina historia para “merodear por lo ajeno, extraviarse, alejarse, irse lejos y volver para producir una re-flexión sobre lo propio. [...] que ayude a animarse a ese merodeo por lo ajeno, por lo de otros y lo de todos, para volver a pensarse a sí mismo con otras herramientas” (DUSSEL, 2020, p. 341).

Referencias

ALBARCES, Pablo. Historia del fútbol en América Latina. México: Colegio de México – Turner, 2018.

ALVEZ CAVANNA, Federico; QUIRICI, Gabriel. Heróis velhos em uruguaios jovens. Em CERRI, Luis Fernando (org.). Os jovens e a História: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa, Ed. UEPG, 2018.

BARRAN, José Pedro, Presentación. Medio siglo de historia. Uruguay y el Mundo, 1945-2004. Montevideo, ANEP, 2005. Disponible en <http://www.anep.edu.uy/historia/presentacion.htm> Acceso en 16/07/2021

CARRETERO, Mario; KRIGER, Miriam. Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En CARRETERO, Mario; CASTORINA, José. La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades. Buenos Aires, Paidós, 2012.

CAIMI, Flávia; MISTURA, Letícia. Representações de estudantes sobre heróis nacionais: histórias conectadas de Argentina, Brasil, Chile e Uruguai. Em CERRI, Luis Fernando (org.). Os jovens e a História: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa, Ed. UEPG, 2018.

DEMASI, Carlos. “La lucha por el pasado. Historia y nación en Uruguay (1920-1930)”. Montevideo, Ediciones Trilce, 2004.

DUSSEL, Inés. La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión. La Pampa. Anclajes VI.6 Parte II. Diciembre, 2002.

DUSSEL, Inés. La clase en pantuflas. Em DUSSEL, Inés, FERRANTE, Patricia, PULFER, Dario (org.). Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires, UNIPE, 2020.

FERLOSIO, Rafael Sánchez Borriquitos con chandal. ABC, Madrid, 2000. Disponible em: https://iesalagon.educarex.es/web/biblioteca_web/documentos/Ferlosio.pdf Acesso em: 12/04/2021.

FINOCHIO, Silvia. “Entradas educativas en los lugares de la memoria”. En LEVIN e FRANCO (comp.) “Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción”. Buenos Aires, Paidós, 2007.

GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. En FERREIRA, Marieta de Moraes; DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (coord.). Dicionario de ensino de História. Rio de Janeiro, FGV, 2019.

GUELERMAN, Sergio. “Escuela, juventud y genocidio”. Em “Memorias en presente. Identidad y trasmisión en la Argentina posgenocidio”. Buenos Aires. Editorial Norma, 2001.

JALABERT, Lorenzo. Montevideo 1930: reassessing the selection of the First World Cup. *Soccer and society*, 2020.

LUCCHESI, Anita; DA SILVEIRA, Pedro Telles. O laboratório da história pública digital: aprender entre experimento e negociação. En HERMETO, Miriam e FERREIRA, Rodrigo de Almeida (org.). História Pública e ensino de história. São Paulo Letra e Voz, 2021.

MAGUIÑA, Juan, PALOMINO, Juan., & PAREDES, Juan. ¿Quiénes son los personajes más importantes de la historia de Perú? XII Seminário Nacional de Didática da História, Ponta Grossa, 2021.

MORALES, Andrés. Fútbol, política y sociedad. Las relaciones entre el poder político, la identidad nacional y el fútbol uruguayo. 1916-1930. Montevideo: UDELAR_FHCE, 2015.

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten Em defesa da escola. Uma questão pública. Belo Horizonte, Autêntica, 2018.

ORDOÑEZ, Michelle. (2021). Tendencias en las representaciones sociales y cultura histórica respecto a los sujetos históricos en jóvenes mexicanos. XII Seminário Nacional de Didática da História, Ponta Grossa, 2021.

RUIZ SILVA, Alexander. CARRETERO, Mario. Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional. En CARRETERO, Mario; CASTORINA, José. La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades. Buenos Aires, Paidós, 2012.

RUSEN, Jorn. Teoria da história: uma teoria da história com ciência. Curitiba, Editora UFPR, 2015.

SEFFNER, Fernando. Mudança e permanência. En FERREIRA, Marieta de Moraes; DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (coord.). Dicionário de ensino de História. Rio de Janeiro, FGV, 2019.

URUGUAY, CODICEN, Síntesis de las principales políticas del quinquenio 2005 – 2009. documento de trabajo para la transición – Montevideo, ANEP, 2010.

ZAVALA, Ana. SCOTTI, Magdalena (comp.) Relatos que son teorías. Historias de la enseñanza de la historia. Montevideo, ClaeH, 2005.

Anexo

José Pedro Varela (1845-1879). Em 1876, en la llamada Modernización del Uruguay, promovió como Director de Instrucción Pública el masivo proceso de reforma educativa en la educación pública guiado por los principios de obligatoriedad, gratuidad y laicidad.

Juana de Ibarbourou (1892-1979). Poeta que en 1929 recibió el premio de Juana de “América” por parte gobierno uruguayo. Es un nombre y una lectura constante en las escuelas con una presencia mucha más formal e instruccional que masiva y popular.

José Batlle y Ordoñez (1856-1929), Político del Partido Colorado presidente uruguayo en dos oportunidades: 1903-1907 y 1911-1915. Sus períodos de gobierno fueron marcados por importantes reformas sociales, laborales y políticas donde surgió la denominada primera “matriz identitaria” uruguayo, que consiguió mantener una fuerte perdurabilidad.

Juan María Bordaberry (1928-2011). Político del Partido Colorado electo presidente en las elecciones de 1971. El 27 de junio de 1973 da un golpe de Estado

que instaura una dictadura al estilo de la Doctrina de Seguridad Nacional y se mantiene en el poder hasta 1976. En el año 2010 fue condenado a 30 años de prisión por nueve crímenes de desaparición forzada y dos crímenes de homicidio político.

José Mujica (1935): presidente del Uruguay por el Frente Amplio entre 2010 y 2015, de origen humilde fue integrante del Movimiento de Liberación Nacional – Tupamaros en los años 1960's. Luego fue rehén por doce años de la dictadura militar. Tras la reapertura democrática lideró el retorno de su agrupación a la política partidaria integrándose al Frente Amplio en 1989, donde obtuvo los cargos de diputado, senador y Ministro de Ganadería.

Tabaré Vázquez (1940-2020). Médico y político del Frente Amplio. Fue intendente de Montevideo (1990-1994) y posteriormente dos veces electo presidente (2005-2010; 2015-2020) siendo el primer en ocupar el cargo sin pertenecer a los Partidos Tradicionales (blanco y colorado).

**CULTURA POLÍTICA
E HISTÓRIA**

Relações entre concepções de História e posicionamento político de estudantes brasileiros ¹

Luis Fernando Cerri, Emerson Urizzi Cervi

Introdução

As pessoas têm conhecimentos e posicionamentos diferentes quanto à história e quanto à política, e tais diferenças são influenciadas por variáveis como classe social, faixa etária, pertencimento religioso, região do país em que moram, características culturais e assim por diante. Existem visões dominantes sobre o que é a história do país e sobre o *que é e o que deveria ser* o seu sistema político. A chegada de novas gerações à participação social, econômica e política ativa pressupõe um processo de aquisição de conhecimentos e valores por meio dos quais o indivíduo deve ser capaz de entender e interagir minimamente com os sistemas que regulam essa participação (político, cultural, educacional, econômico etc. Se entendermos por *socialização* os processos intencionais e não-intencionais, privados e públicos, escolares e não escolares, formais e não formais de inserção do indivíduo nas esferas da vida adulta, chamaremos de *socialização histórico-política* os processos pelos quais se produzem e reproduzem socialmente os conhecimentos e concepções usados pelos indivíduos nos processos que articulam a identidade em função do tempo e a produção de decisões pessoais dentro do âmbito da política. Pode-se definir, de acordo com Berger e Luckman (2009), que esse processo ocorre em dois ciclos distintos, um primário, marcado pela interiorização (ou subjetivização, assimilação, compreensão) da realidade, quando se formam o universo simbólico, a identidade subjetiva e um primeiro acervo social do conhecimento, condicionado pelos dados objetivos da realidade (como a linguagem), e um ciclo secundário, que ocorre nas instituições sociais em que o indivíduo vai viver e atuar.

¹ Uma versão anterior deste texto foi publicada na revista Diálogos (Maringá).

Como qualquer processo de socialização, a socialização histórico-política é disputada por diferentes forças sociais e, embora a resultante dessas forças se expresse no trabalho de socialização promovido pelo Estado e suas agências educacionais e culturais, diversos agentes privados seguem disputando a influência sobre ele. Disso decorre que se trata de um processo com múltiplos centros ou focos de interferência, e de um processo contínuo, que não se encerra com a chegada dos sujeitos à idade adulta. Pelo contrário, sobretudo em tempos de crise, não só as ideias e posições políticas são continuamente disputadas como também o próprio passado se coloca como campo a ser conquistado, juntamente com a própria concepção de tempo, envolvendo o presente e as expectativas e prospecções do futuro. É nítida a relação entre a disputa política e a disputa pelas concepções de história que embasam os argumentos das propostas e críticas envolvidas.

Os estudos dos processos de socialização histórico-política podem ser feitos a com base nos seus resultados nas concepções das pessoas que estão passando ou já passaram pelo sistema educativo, coletando elementos de suas conceituações, opiniões e conhecimentos.

Nosso objetivo é investigar como os jovens brasileiros que estão cursando o ensino médio se distribuem em termos de posição ideológica, e se há relação entre essa variável e a relação como conhecimento histórico e a disciplina escolar de História.

Cultura política e cultura histórica

Cultura política pode ser definida como “os valores e crenças partilhados por um grupo ou sociedade relativos aos relacionamentos políticos e políticas públicas [que] respondem à questão de quem tem que fazer o que com quem e para quem sob que circunstâncias” (SWEDLOW, 2012, p. 624, tradução nossa).

O estudo clássico sobre a cultura política desenvolvido nos anos 1960 por Almond e Verba (1989), por exemplo, utilizou entrevistas em grande quantidade (cerca de um milhar por cada um dos cinco países trabalhados), aproximando os métodos qualitativos e quantitativos. Foram feitas perguntas sobre suas visões de governo e vida política, buscando as conexões entre macro e micropolítica, ou seja, os modos cotidianos pelos quais o sistema é visto e as repercussões da política na vida pessoal são vivenciadas. Portanto, além de perguntar sobre conhecimento, confianças, afeição e expectativas quanto ao sistema como um todo e seus componentes específicos (agentes partidários, órgãos governamentais como

escolas, polícia etc.), também se questionou sobre o quanto o partidarismo afetava as relações interpessoais, como eram vistos impostos e outras obrigações em relação ao governo, eleições e assim por diante. Por desenvolver o levantamento em cinco países (Estados Unidos, México, Alemanha, Itália e Inglaterra), o estudo também teve características comparativas interculturais e buscou ensaiar uma teoria embasada sobre a democracia e a forma de cultura política a ela associada, denominada pelos autores *cultura cívica*.

As críticas à proposição teórica e à aplicação metodológica da categoria *cultura política* por Almond e Verba referem-se a cinco tópicos principais: determinismo cultural anglo-saxônico ao definir os padrões de democracia, carência de racionalidade e parcimônia adequada no estabelecimento dos objetos, extrapolação de características nacionais com base em evidências de pesquisa que ficam no âmbito individual, e amplitude excessiva ampla com cinco estudos de caso totalmente desenvolvidos, com milhares de entrevistados (Pavone, 2015, p. 1). Essas críticas foram respondidas pelos autores quase quarenta anos depois do lançamento da obra, em um novo livro, chamado *The Civic Culture Revisited* (Almond; Verba, 1980) no qual, em síntese, os autores rejeitam e contra-argumentam as críticas aos aspectos teóricos, aceitando parcialmente as críticas aos aspectos metodológicos de sua obra anterior. Porém, a proposta de estrutura dos componentes e lógicas de funcionamento da cultura política de Almond e Verba não foi objeto de críticas significativas. Almond e Verba estabelecem que o usufruto de uma cultura política específica proporciona orientação aos indivíduos, em três âmbitos: o cognitivo, o afetivo e o avaliativo. A *orientação cognitiva* significa o grau de conhecimento que os cidadãos têm do sistema político e a crença nesse sistema, nos seus papéis e nos seus titulares, seus *inputs* (como as demandas políticas dos cidadãos chegam ao sistema e são processadas) e *outputs* (como o sistema político responde àquelas demandas). A *orientação afetiva* se traduz pelos sentimentos sobre o sistema político, seus papéis, pessoas e desempenho. Por fim, a *orientação avaliativa* se refere ao julgamento e às opiniões sobre o sistema político (ALMOND; VERBA, 1989, p. 14).

Embora tenha sido alvo de muitas críticas, como as que indicamos acima, em razão do determinismo cultural implícito na metodologia e nos critérios de escolha das variáveis, o estudo de Almond e Verba é referência entre os estudos de sua temática, tendo inclusive suas deficiências fomentado novas pesquisas que, de certo modo, tentaram superar as limitações e incongruências nele verificadas. A principal alteração nesse campo de estudos da cultura, para compreender o comportamento e a participação política, é a emergência de um modelo no qual se estabelece que não há apenas uma cultura cívica que seja exclusivamente

congruente com o modelo democrático, bem como se estabelece, em contraponto a Almond e Verba, o papel da *indignação* e da *assertividade* dos cidadãos contra seu sistema político como modelo de análise, quando aqueles autores destacaram um modelo de democracia em que prevalecia a lealdade e o conformismo em relação ao sistema (BORBA; CARDOSO, 2019, p. 4). Outros avanços significativos se encontram no estabelecimento da *democracia substancial* (e não apenas formal) como padrão orientador das análises do campo, bem como o reconhecimento das tensões entre liberalismo e democracia (CABRERA, 2019).

No campo da *cultura histórica*, uma definição operacional e inicial é a oferecida por Elio Chaves Flores, como expressão que “procura inventariar a articulação entre o processo histórico e a produção, transmissão e recepção do conhecimento histórico” (FLORES, 2007, p. 84), com a clareza de que nem tudo o que é produzido em história, sobretudo na academia, circula da mesma forma dentro de uma sociedade capitalista, de modo que muito do que é produzido permanece sepultado nas prateleiras das bibliotecas sem leitores, ou seja, trata-se de um processo social complexo que definitivamente não é capitaneado pela universidade. A *cultura histórica* significa o conjunto de padrões pelos quais uma sociedade se relaciona com sua própria identidade no tempo, ou seja, que elementos destaca e significa de seu passado e quais expectativas define para seu futuro, de modo a agir ou sofrer no presente (RÜSEN, 2007).

Aspectos metodológicos

O grupo de respondentes do Projeto Residente com o qual trabalhamos neste artigo refere-se apenas ao Brasil, em que foram respondidos 3.790 questionários até o momento em que elaboramos este estudo. Trata-se de uma amostra não representativa que foi coletada entre abril e setembro de 2019, por meio da colaboração voluntária dos pesquisadores participantes, conforme a tabela 1.

Tabela 1. Estratificação de respondentes por Região e Estado do Projeto Residente

Região	Estado	Frequência	% total	% válido
Sudeste	São Paulo	141	3,7	4,1
	Minas Gerais	258	6,8	7,5
	Rio de Janeiro	249	6,6	7,3
Nordeste	Bahia	1.342	35,4	39,2
Centro-Oeste	Goiás	103	2,7	3,0

continua

conclusão

Região	Estado	Frequência	% total	% válido
Sul	Paraná	1.111	29,3	32,4
	Santa Catarina	127	3,4	3,7
	Rio Grande do Sul	94	2,5	2,7
Total válido		3.425	98,1	100,0
Informação ausente		72	1,9	
Total geral		3.790	100,0	

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

O debate sobre a caracterização do posicionamento político-ideológico é tradicional e segue ativo nas ciências humanas e sociais. Diversas obras indicam a insuficiência do parâmetro clássico, que organizava as posições políticas de modo unidimensional com base em dois polos opostos, o da *direita* e o da *esquerda* (ver, por exemplo, Bobbio, 1995). As limitações são tão mais expressivas quanto mais se leva em consideração a pós-modernidade e a fragmentação das identidades, a solução do dilema da insuficiência do binário entre esquerda e direita; contudo, não passa pela simplificação escapista de afirmar que direita e esquerda não existiriam mais, principalmente considerando o contexto do Ocidente nos últimos dez anos, marcado por uma ascensão avassaladora das direitas em grande parte dos países.

Desde os anos 1960, diferentes iniciativas acadêmicas procuraram oferecer alternativas mais complexas e sofisticadas para a classificação das posições políticas dos indivíduos. Em comum, elas tendem a agregar uma nova dimensão e, ao mesmo tempo, desagregar as variáveis componentes da classificação, com o que se vai da reta esquerda-direita para um plano, que articula outros fatores. Brian Mitchell, por exemplo, ao abordar introdutoriamente as alternativas de classificação das ideias políticas em esquemas bidimensionais, localiza, na origem delas, o trabalho do psicólogo Hans Eysenck, paralelo aos estudos de Theodor Adorno sobre a personalidade autoritária (MITCHELL, 2007, p. 4). Em ambos, o problema do autoritarismo se coloca e, enquanto Eysenck enfatiza o autoritarismo de esquerda, Adorno e colaboradores diagnosticam a direita como autoritária. Para cada definição do espectro político, temos a marca dos seus proponentes, com sua visão de mundo e o contexto político geral em que vive.

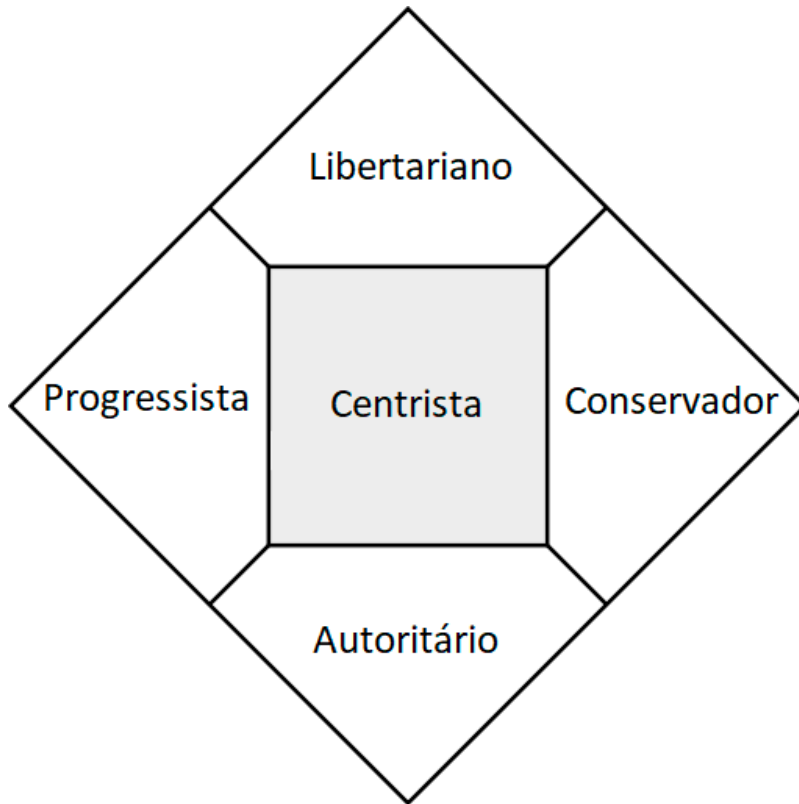
Um dos planos bidimensionais mais antigos de classificação ficou conhecido pelo nome do seu principal divulgador: o *diagrama de Nolan* (figura 1), fundador do Partido Libertário nos Estados Unidos. O diagrama, ou gráfico, de Nolan está

organizado em torno do eixo autoritarismo-liberdade, em cruzamento com diversos aspectos pessoais e sociais. O vértice inferior do losango que forma o diagrama é representado por zero em termos de *liberdade pessoal* e *liberdade econômica*, demarcando o *quadrante conservador*. Liberdade econômica, em detrimento da individual, constitui o quadrante conservador, enquanto *controle sobre a economia* e a *liberdade pessoal* definem o *quadrante liberal* (note-se aqui o viés norte-americano da denominação). Por fim, o *controle* tanto sobre a *liberdade econômica* quanto a *pessoal* define o *quadrante autoritário* e a defesa de *nenhum controle* em ambas as esferas definiria o libertarianismo², programa político de Nolan. Essa coincidência confirma a historicidade de qualquer modelo de classificação do espectro político. Identificar o interesse subjacente e a historicidade do diagrama de Nolan é uma oportunidade importante para destacar que nem os próprios esquemas para ordenar e classificar os partidos (ou posicionamentos) políticos podem ser concebidos de forma totalmente neutra e isenta das marcas históricas dos seus respectivos contextos.

O sentido do termo *libertário* para esse diagrama é diferente do que consideraremos adiante como um *posicionamento libertário*, que significará para nós apenas o polo oposto ao polo autoritário. Poderíamos usar para isso simplesmente o termo *democrático*, mas ele não reflete o grau de individualismo e empoderamento do indivíduo que se reflete em *libertário* como polo extremo. Certamente, o posicionamento democrático está entre o centro e o polo libertário, mas é diferente dele.

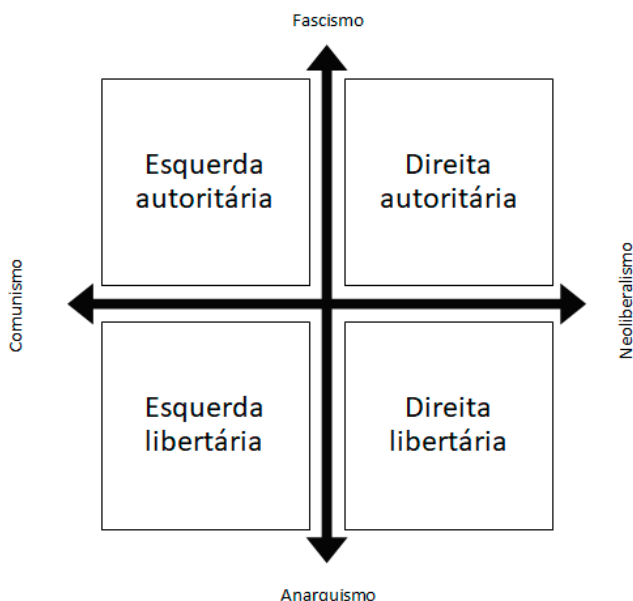
² O cientista político Luis Felipe Miguel identifica na influência do libertarianismo um dos fatores da ascensão da direita brasileira após 2013 (MIGUEL, 2018).

Figura 1. O diagrama de Nolan



Fonte: NOLAN, 1971. Tradução nossa.

O site Bússola Política fornece um teste e um modelo de identificação da ideologia política do usuário que procura conciliar o esquema de Eysenck com a perspectiva de Adorno: a diferença entre esquerda e direita, nesse esquema, é dada por uma escala de opiniões sobre *como a economia deve ser gerida*, que forma o eixo X do plano cartesiano, enquanto o eixo y é o eixo da *dimensão política no sentido social*, sobre o quanto de liberdade individual deve ser permitida (figura 2). No eixo X, a *esquerda* significa a vontade de que a economia seja gerida por uma agência econômica cooperativa e coletiva, que pode ou não ser o Estado (pode ser, por exemplo, uma rede de comunidades autônomas). Economicamente, *direita*, no esquema abaixo, é a vontade que a economia seja deixada aos recursos dos indivíduos e organizações privadas, competindo entre si. No eixo Y, a *posição libertária* é definida como a crença de que a liberdade pessoal deve ser a maior possível, enquanto o *autoritarismo* é definido como a crença de que a autoridade externa ao indivíduo deve ser obedecida.

Figura 2. A bússola política


Fonte: THE POLITICAL..., 2021. Tradução nossa.

Escolhemos a bússola política para compor o questionário e analisar os dados, porque ela é concebida para classificar o posicionamento político das pessoas com base em um método quantitativo e porque procura conciliar as preocupações tanto de Eysenck, à direita, quanto de Adorno, à esquerda. Considerando que o Projeto Residente coletou dados entre jovens de 15 a 16 anos, preferencialmente, e que o instrumento de coleta de dados conteve muitas outras questões destinadas a outros objetivos de pesquisa (ensino e aprendizagem de história, sobretudo), foram utilizadas apenas algumas das perguntas da bússola política, que foram as seguintes:

1. Afirmações do eixo X:

- Se a globalização econômica é inevitável, ela deve servir em primeiro lugar à humanidade, em vez de servir às empresas e bancos (multiplicado por -1).
- Quanto mais livre é o mercado, mais livres são as pessoas.
- Controlar a inflação é mais importante do que controlar o desemprego (multiplicado por -1).

- Já que as corporações não podem proteger o meio ambiente por iniciativa própria, é necessária uma regulação (multiplicado por -1).
- Tirar de cada qual segundo sua capacidade, e dar a cada qual segundo suas necessidades é, fundamentalmente, uma boa ideia (multiplicado por -1).
- A terra não deveria ser uma mercadoria para ser comprada e vendida (multiplicado por -1).
- É lamentável que tantas fortunas pessoais sejam acumuladas por pessoas que simplesmente manipulam dinheiro e não contribuem em nada para a sociedade (multiplicado por -1).
- O protecionismo às vezes é necessário no comércio (multiplicado por -1).
- A única responsabilidade social de uma empresa deveria ser oferecer lucro para seus acionistas.
- Os ricos pagam muitos impostos.
- Aqueles que podem pagar mais devem ter o direito de receber tratamento médico melhor.
- O governo deveria penalizar as empresas que enganam os consumidores (multiplicado por -1).
- O verdadeiro livre mercado requer restrições à habilidade das multinacionais predadoras em criar monopólios (multiplicado por -1).
- O que é bom para a maior parte das corporações bem-sucedidas é sempre, em última instância, bom para todos nós.
- Aqueles que são capazes de trabalhar, mas recusam a oportunidade, não devem esperar o apoio da sociedade (multiplicado por -1).
- Os contribuintes não devem sustentar teatros ou museus que não conseguiriam se manter em uma base comercial.
- Nenhum meio de comunicação deve receber financiamento público.

2. Afirmações do eixo Y:

- Eu sempre apoiaria o meu país, não importa se estivesse certo ou errado.
- Ninguém escolheu nascer em seu país, portanto, é tolice ter orgulho disso (multiplicado por -1).
- Toda a autoridade deve ser questionada (multiplicado por -1).
- Olho por olho e dente por dente.

- Nas escolas, a frequência às aulas não deveria ser obrigatória (multiplicado por -1).
- A primeira função da educação escolar deve ser preparar a próxima geração para conseguir empregos.
- Não existem pessoas selvagens e pessoas civilizadas; existem apenas culturas diferentes (multiplicado por -1).
- A pena de morte deveria existir para a maioria dos crimes hediondos.
- É perda de tempo tentar reabilitar certos criminosos.
- Embora a era eletrônica tenha tornado a vigilância mais fácil, apenas malfeitores precisam ficar preocupados.
- As mães podem ter carreiras profissionais, mas seu principal dever é o de ser donas de casa.
- É impossível ser moral sem ser religioso.
- É importante que a escola de meu filho transmita valores religiosos.
- Um casal do mesmo sexo em uma relação amorosa estável não deveria ser excluído da possibilidade de adotar uma criança (multiplicado por -1).
- Ninguém pode se sentir naturalmente homossexual.
- O aborto, nos casos em que a vida da mulher não está ameaçada, deve ser sempre ilegal.
- A posse de maconha para uso pessoal não deve ser considerada um crime (multiplicado por -1).

Análise e discussão dos resultados

As respostas foram recebidas dentro da escala de Likert, e convertidas em uma escala numérica (discordo totalmente = -2, discordo = -1, concordo = 1 e concordo totalmente = 2). A expressão numérica das respostas precisou ser alinhada com a escala escolhida, ou seja, números positivos sempre devem expressar *direita econômica* (eixo x) ou *autoritarismo* (eixo y), e por isso afirmações que vão contra essa lógica, por exemplo, em que uma resposta positiva significa uma posição economicamente de *esquerda* ou, politicamente, maior liberdade individual e democrática, tiveram todas as respostas multiplicadas por -1.

As respostas de cada sujeito levaram a dois números, que permitiram colocar cada caso em uma coordenada x/y no gráfico. Para chegar a esses dois números,

que representam o posicionamento político de cada estudante, foram somadas todas as respostas de cada participante e o resultado dividido pelo número de repostas em cada eixo, para manter o índice dentro da escala das respostas. Por exemplo, alguém que respondesse negativamente a todas as afirmações do eixo *x* e do eixo *y*, teria sua opinião traduzida em um número que ficaria no extremo inferior esquerdo do gráfico, no quadrante de *esquerda libertária*. No momento em que é calculado o número do eixo de cada indivíduo, se não houver resposta a qualquer uma das 32 perguntas, o caso fica considerado não válido. Numa primeira tentativa, foram detectados 1.492 casos ausentes, ou seja, 39,4% dos sujeitos não responderam a uma ou mais das questões da bússola política, invalidando a geração dos seus índices. Foram tomadas medidas para ampliação os dados considerados válidos e viabilizar sua utilização³, com o que restaram então apenas 157 casos não válidos, ou seja, que não responderam a nenhuma das questões que compõem o índice. Desse processo, resultaram 8 posições possíveis, quatro para os casos localizados em cada um dos quadrantes e quatro para cada um dos braços da cruz formada pelos eixos (ou seja, uma das médias componentes do índice era igual a zero). A distribuição das frequências, excluídos os casos de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (por terem idade maior), pode ser verificada na tabela 2, a seguir. Ao projetar esses índices em um gráfico de dispersão, em que cada ponto se localiza pelas coordenadas de suas respectivas médias das respostas para o eixo *x* e o eixo *y*, temos o resultado na figura 3.

³ Duas medidas foram tomadas para melhorar a proporção de casos válidos. Em primeiro lugar, verificou-se quais questões foram as menos respondidas do conjunto acima: a referente à posse e uso de maconha e à adoção de crianças por casais homossexuais. Esse dado é significativo, pois indica temas sobre os quais uma grande parcela dos jovens prefere não se pronunciar, ou por não terem opinião, ou por preferirem não a informar. Ainda que esse fato mereça um estudo à parte, foi aplicado o alfa de Cronbach para medir a confiabilidade do índice (eixo *y*), caso essas variáveis fossem retiradas, e o resultado indicou uma boa confiabilidade sem elas. Assim, para os dados deste texto, essas questões foram retiradas do índice. A segunda providência foi converter para zero os espaços deixados em branco. Desse modo, passaram a entrar no cálculo todos os casos, com a desvantagem de que a precisão diminuiu, pois foram incorporados casos que não responderam a todas as perguntas. Nesse caso, a ausência de resposta quanto a uma ou outra afirmação a avaliar foi tratada como neutralidade, uma vez que o zero não interfere no índice. Por fim, foram eliminados casos em que o sujeito deixou em branco todas as questões dessa parte, ou seja, em que o índice zero não significou neutralidade, mas sim a recusa em responder.

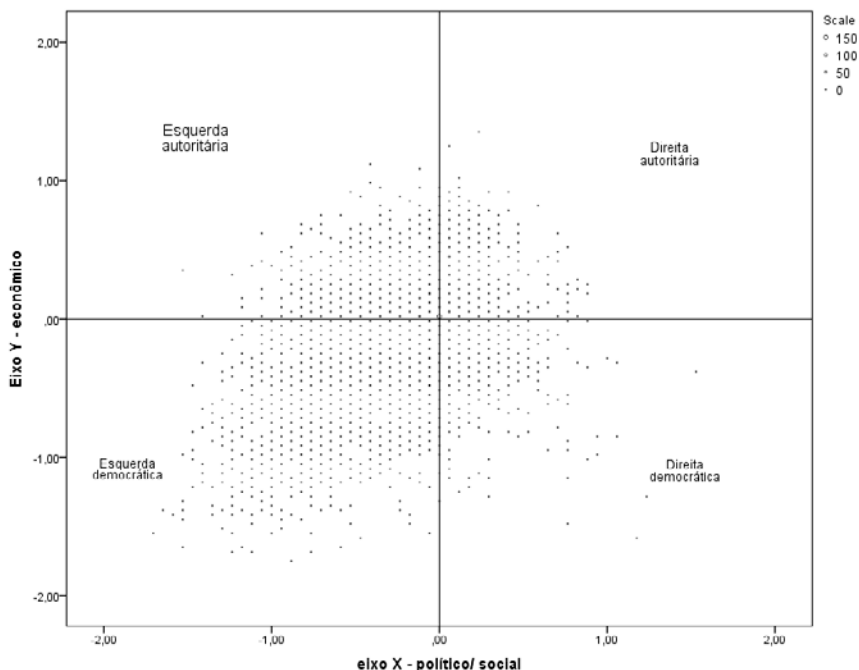
Tabela 2. Posição política dos jovens brasileiros que responderam*

Posição política	N	%	% válido
Economicamente neutra e politicamente autoritária	85	2,3	2,4
Direita autoritária	426	11,6	12,1
Economicamente direita e politicamente neutra	59	1,6	1,7
Direita democrática	384	10,5	10,9
Economicamente neutra e politicamente democrática	101	2,8	2,9
Esquerda democrática	1.716	46,8	48,8
Economicamente esquerda e politicamente neutra	135	3,7	3,8
Esquerda autoritária	614	16,7	17,4
Total	3.520	96,0	100,0
Casos não válidos	148	4,0	
Total Geral	3.668	100,0	

* excluídos os casos de estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

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

Figura 3. Gráfico de dispersão da posição política dos estudantes respondentes



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

Deve-se notar que o resultado na tabela 2 e na figura 3 não refletem o autorreconhecimento dos sujeitos sobre suas posições político-ideológicas, mas a alocação das médias de suas respostas dentro de um gráfico cujas posições são predeterminadas. Por isso, foram considerados os zeros que definem os eixos como valores absolutos, estabelecidos pelo conjunto das perguntas do questionário, e não valores relativos que considerassem a distribuição dos casos um em relação ao outro. Dizendo de outro modo, não se trata de estabelecer *direita, esquerda, autoritário e democrático* para as posições dos sujeitos um em relação ao outro, mas em relação à média das respostas e à relação delas com os eixos. Assim, será possível comparar esta amostra com outras amostras ou com subamostras utilizando o mesmo método.

Os dados permitem identificar posturas tendencialmente paroquiais ou de sujeição, bem como participativas, no campo da cultura política. No que tange à cultura histórica, consideraremos um aspecto bastante geral e fundante, que é a valorização ou não da história como conhecimento interessante e útil para a vida, utilizando os dados da questão 1 do instrumento de pesquisa do Projeto Residente.

Até aqui, apresentamos os resultados das variáveis desagregadas e dos índices para medir o posicionamento ideológico (esquerda ou direita), maior ou menor disposição para os princípios democráticos e posicionamento em relação às ideologias econômicas (liberal ou socialista⁴). A partir do próximo tópico, os índices *disposição para democracia* e *ideologia econômica* serão utilizados em cruzamentos com a bateria de perguntas sobre o ensino de História. Primeiro, são apresentadas as distribuições das respostas para cada pergunta da bateria sobre ensino de História e dos índices de ideologia econômica e de disposição para democracia. Em seguida, as variáveis são cruzadas em tabelas de contingência com produção de resíduos padronizados. Com isso, será possível não apenas identificar as distribuições das respostas sobre ensino de História, mas também a relação entre essa distribuição, a disposição para a democracia e a ideologia econômica.

⁴Esta oposição indica tão somente a crença na predominância do individual sobre o coletivo (ou da realização individual como critério para a realização coletiva) contra a crença na predominância do coletivo sobre o individual (ou da realização coletiva como condição para a realização individual. É necessário ter claro que diversas experiências históricas muito distintas entre si são associadas a estas palavras, resultando em juízos de valor prévios. Entretanto, neste texto destacamos que não nos referimos a nenhuma experiência histórica concreta associada aos termos, mas às suas definições gerais, somente.

Como e quem avalia o ensino de História

A figura 4, a seguir, sumariza a escala de respostas às oito perguntas da bateria sobre o ensino de História. Os alunos respondiam entre *discordo totalmente* até *concordo totalmente*, em uma escala de cinco pontos para cada uma das questões. De maneira geral, as perguntas intercalam afirmações positivas e negativas sobre o ensino de História. Além da matriz de respostas, a figura mostra a distribuição dos valores em termos comparativos. Para uma análise prévia da distribuição das respostas, utilizamos o coeficiente de diferença de médias qui-quadrado de Pearson, que é um teste de hipóteses que permite estudar a distribuição das frequências por meio de uma amostra, especificando a diferença entre a distribuição esperada (por exemplo, se há 50% de representantes de cada sexo, o esperado é a distribuição em duas metades quase iguais) e a distribuição efetivamente observada. O qui-quadrado permite estudar as diferenças de distribuição significativas, quer dizer, variações que não se devem a aspectos aleatórios, mas que indicam que a variável (por exemplo, *sexo*), é relevante para explicar a distribuição verificada. No caso, o qui-quadrado de Pearson é de 13.075 (0,000), indicando que as distribuições observadas não são aleatórias. Proporcionalmente, as cores da matriz de dados mostram as concentrações de respostas (*azul*) e as ausências (*vermelho*).

Figura 4. Distribuição das respostas às perguntas da bateria sobre ensino de História*

Pergunta	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente	Total
3.1 Uma matéria da escola e nada mais.	1556	1341	487	215	84	3683
3.2 Uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação	104	286	755	2000	546	3691
3.3 Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros	175	439	925	1450	681	3670
3.4 Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida	1623	1177	445	290	135	3670
3.5 Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau	284	768	1382	1007	226	3667
3.6 Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais	111	293	684	1761	830	3679
3.7 Um amontoado de crueldades e desgraças	1023	1203	910	405	118	3659
3.8 Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças que se produzem com a passagem do tempo	134	249	692	1634	980	3689
Total	5010	5756	6280	8762	3600	29408

Coef. Qui-quadrado = 13.075 (0,000)



* A tendência ao azul indica maior concentração de respostas e a tendência ao vermelho indica menor concentração de respostas.

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

A matriz da figura 4 indica a distribuição proporcional das respostas ao conjunto de perguntas. *Discordo totalmente* e *discordo* estão mais presentes nas questões q3.1, q3.4 e q3.7. Já para as respostas *concordo* e *concordo totalmente*, as maiores concentrações de respostas encontram-se em q3.2, q3.3, q3.5, q3.6 e q3.8. Perceba-se que, de maneira geral, a concentração de concordâncias encontra-se com as questões positivas sobre o ensino de História e as discordâncias estão em questões negativas sobre o ensino de História. Isso indica que a valorização do conhecimento histórico e da disciplina escolar de História, ao menos no campo do discurso, são uma característica predominante nos casos analisados. O que

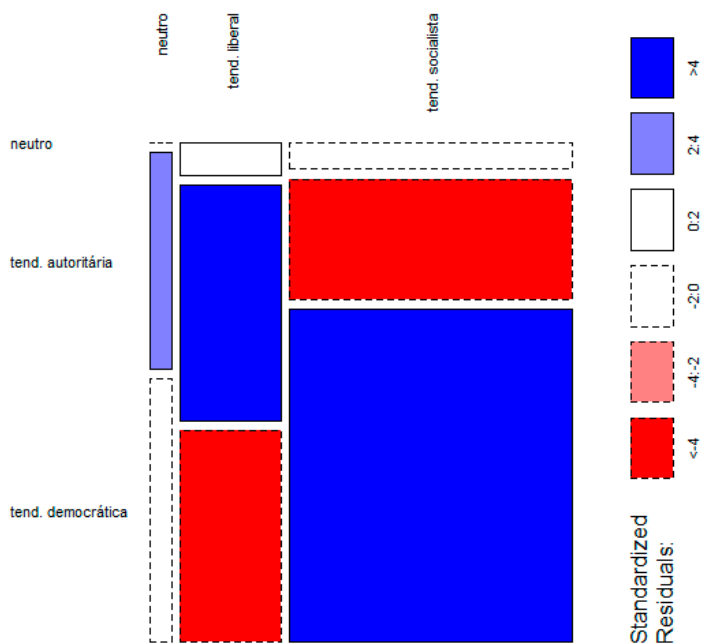
pretendemos analisar em seguida é a variação da intensidade desta valorização conforme o posicionamento político.

Na figura 5, a seguir, estão os cruzamentos e os resíduos padronizados (ou seja, as diferenças entre as respostas estimadas e as respostas observadas) para as categorias do índice de posição social (*tendência autoritária*, *tendência democrática* e *neutra*) e posição na economia (*tendência liberal*, *tendência socialista* e *neutra*). Percebe-se que ,do total de respostas válidas para *posição econômica*, 2.525 apresentam *tendência socialista*, 69,5% do total. Na *posição social*, aproximadamente a mesma proporção, 61,5%, apresenta *tendência democrática*. O coeficiente qui-quadrado em 216,56 indica que a distribuição dos casos não apresenta independência estatística.

Figura 5. Distribuição dos índices sobre posição social e posição econômica

		posição social			Total
		neutra	t. autoritária	t. democrática	
posição econômica	neutra	0	88	107	195
	t. liberal	63	449	401	913
	t. socialista	142	633	1750	2525
	Total	205	1170	2258	3633

coef. Qui-quadrado = 216,56 (0,000)

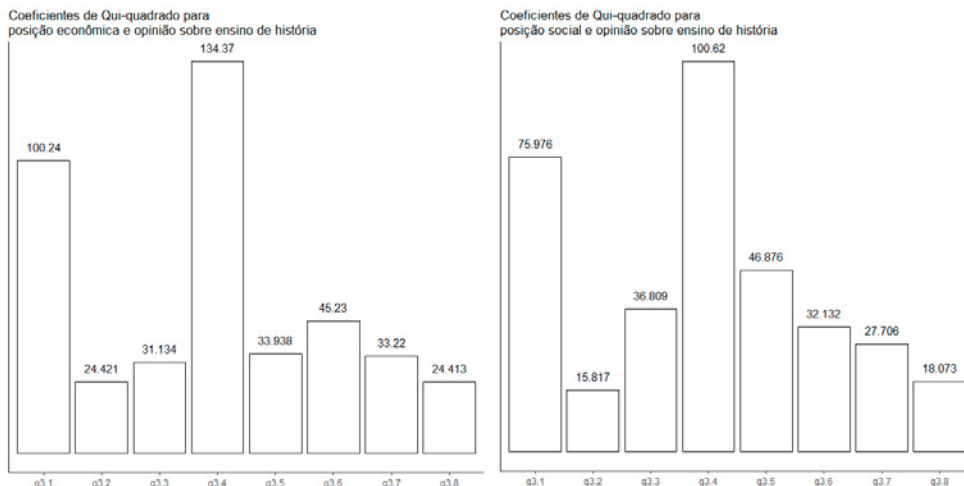


Fonte: Dados do Projeto Residente, organizados pelos autores, 2019.

O gráfico de mosaico da figura 5 faz o cruzamento das categorias dos dois índices e apresenta duas informações principais. A primeira diz respeito à participação de respostas de cada par de categorias. Quanto mais larga for a coluna, maior o número de casos naquele par de categorias. No caso acima, a maior casa fica entre *tendência democrática* e *tendência socialista*; conforme a tabela, são 1.750 respondentes, o que representa mais da metade do total. A segunda informação do mosaico é dada pelas cores. Elas representam os intervalos de significância estatística (ou seja, intervalos em que sabemos que é improvável que os resultados obtidos decorram do acaso) dos resíduos padronizados. As casas em branco são as que apresentam intervalos de $-2,0$ a $+2,0$ de resíduos padronizados, que não são considerados estatisticamente significativos. Ou seja, nesses pares não há concentração ou ausência de casos que estejam em magnitude de significância estatística. Quando há concentração de casos, ou seja, mais casos na casa do que o esperado pela distribuição normal, a cor é azul clara, se o valor fica entre $+2,0$ e $+4,0$. E, se houve uma concentração ainda maior de casos, a cor é azul escuro, se acima de $+4,0$. O mesmo acontece para a ausência de casos, indicada por vermelho claro e vermelho escuro para maior significância estatística.

No caso das duas variáveis acima, percebe-se que há uma concentração de casos em *tendência democrática* com *tendência socialista* e entre *tendência autoritária* e *tendência liberal* – com cor azul escura. Há menos casos que relacionem *tendência democrática* com *tendência liberal* e *tendência autoritária* com *tendência socialista* – vermelho escuro. A seguir, são apresentados gráficos de mosaico para o cruzamento entre cada uma das questões sobre ensino de História e os índices econômico e social. Antes disso, a figura 6, a seguir, mostra os coeficientes de diferença das médias qui-quadradas para cada um dos índices por questão, da bateria de perguntas sobre ensino de História. Nos dois casos, a q3.4 é a que apresenta os maiores coeficientes para os dois índices. Além disso, todos os coeficientes ficam acima do limite crítico da significância estatística.

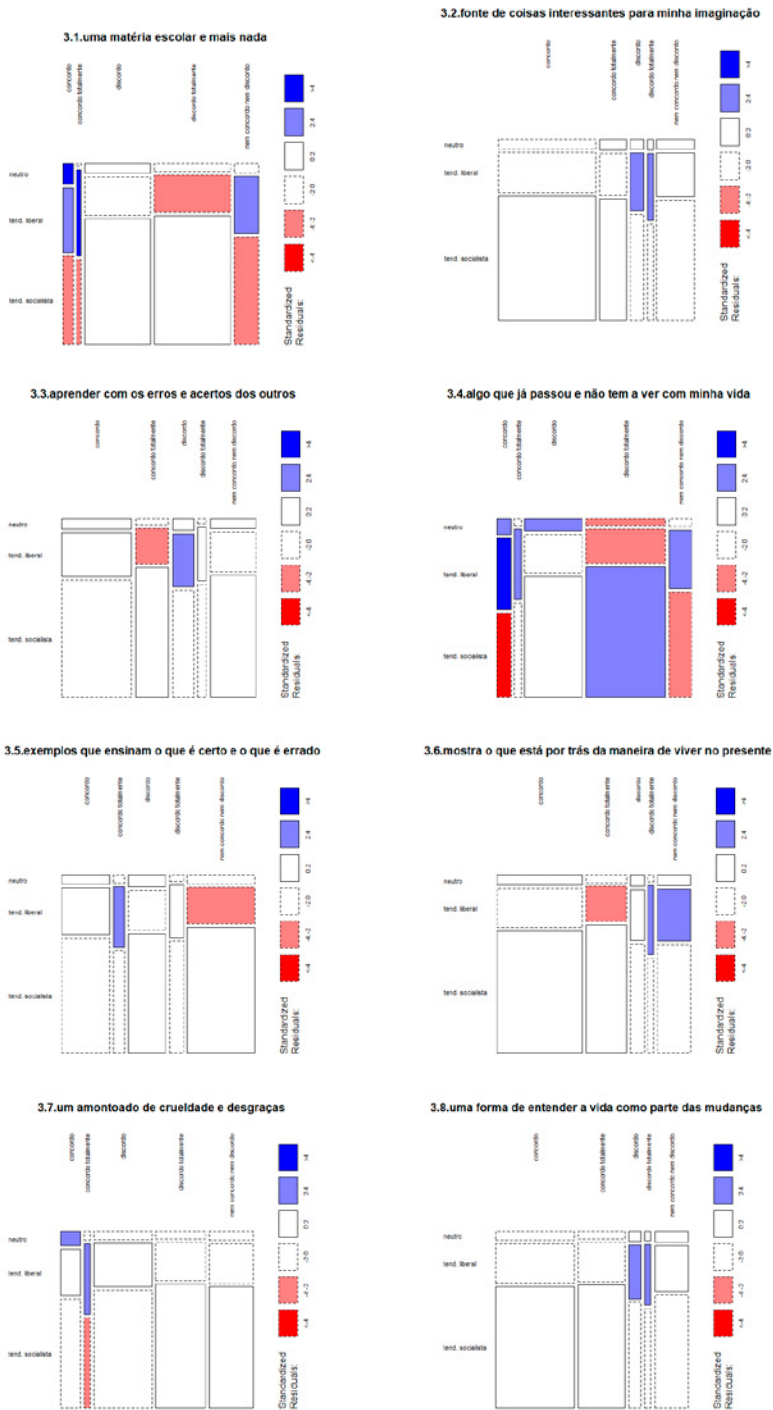
Figura 6. Coeficientes qui-quadrados para questões sobre ensino de História e índices de posição econômica e social



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

Com os coeficientes qui-quadrados significativos para as perguntas, a partir desta etapa, os gráficos de mosaico para cada questão e índice mostrarão as categorias que apresentam coeficientes estatisticamente significativos. Quanto maior o qui-quadrado, maior deve ser o número de categorias com resíduos significativos. A figura 7, a seguir, mostra os cruzamentos entre posição social e questões sobre ensino de História. Em q3.1, *História é uma matéria escolar e nada mais*, os respondentes com *tendência liberal* concentram-se, em suas respostas, entre *concordo* e *concordo totalmente*. Já os de *tendência socialista* tendem a não estar nas categorias *concordo* e *concordo totalmente*. Mas a questão que apresentou maior número de categorias com significância estatística foi mesmo a q3.4: *História é algo que já passou e não tem nada a ver com minha vida*. Nela, respondentes com *tendência liberal* tendem a *concordar* ou *concordar totalmente*, e os com *tendência socialista* tendem a *discordar totalmente*. As respostas *nem concordo*, *nem discordo* foram concentradas em alunos com *tendência liberal*. Em todas as demais categorias, as distribuições não apresentaram significância estatística. Nas outras questões, o padrão se repetiu, com maior número de respostas sem significância estatística para posição em relação à economia.

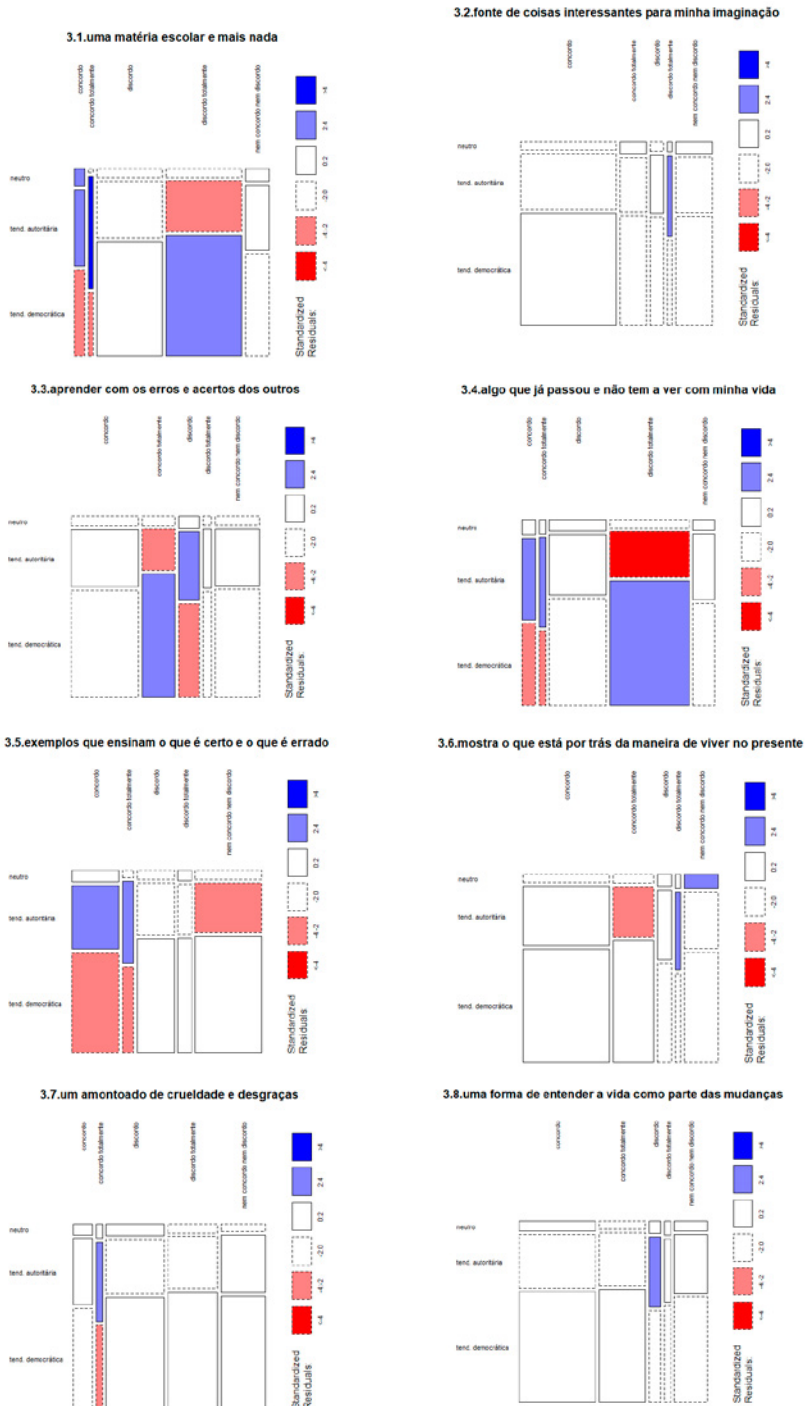
Figura 7. Resíduos padronizados entre posição econômica e respostas sobre ensino de História



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

A relação entre categorias de respostas sobre ensino de História e índice social, que indica posição *democrática* ou *autoritária*, apresenta um número maior de resíduos com significância estatística que o índice anterior. A começar pela questão 3.1, *história é uma matéria escolar e nada mais*, na qual respondentes com *tendência democrática* tendem a *discordar totalmente* e os com *tendência autoritária* tendem a *concordar* ou *concordar totalmente*. Na questão 3.3, *história permite aprender com erros e acertos dos outros*, respondentes com *tendência autoritária* concentraram-se na resposta *discordo*, enquanto os *democratas* ficaram em *concordo totalmente*". A q3.4, *história é algo que já passou e não tem nada a ver com minha vida* foi a que apresentou o maior coeficiente qui-quadrado. Nela, tenderam a *concordar* ou *concordar totalmente* alunos com *tendência autoritária* e *discordar totalmente* aqueles com *tendência democrática*. Nos demais casos, as diferenças de médias não foram estatisticamente significativas.

Figura 8. Resíduos padronizados entre posição social e respostas sobre ensino de História



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

As descrições univariadas e bivariadas realizadas neste tópico mostraram que existe consistência na bateria de questões sobre ensino de História. Além disso, também indicaram consistência na caracterização dos respondentes. Alunos que tendem a ser *liberais*, também são mais *autoritários* e alunos com *tendência socialista* tendem a ser *democratas*. A análise bivariada dos índices com as respostas às questões também mostrou consistência estatística, para alguns casos. Quando apresentam características de defesa da *democracia*, respondentes tendem a considerar o *ensino de História importante* para a formação deles. Já os respondentes com *tendência autoritária* concentram-se em respostas que indicam *pouca importância ao ensino de História*.

Perspectivas

O presente estudo é limitado por dois fatores: um, referente ao universo pesquisado não ser representativo pelos questionários respondidos; outro, referente ao método. Em primeiro lugar, trata-se de uma amostra *não representativa*, ou seja, que não permite estabelecer uma relação com o universo de jovens em idade escolar relativa ao ensino médio, do tipo que traça estatisticamente margens de erro. Por outro lado, é uma amostra *extensa e distribuída no território nacional*, o que permite afirmar que os resultados se referem a uma parte da juventude matriculada no ensino médio. No que tange ao método, trabalhamos com a *distribuição de respostas e formação de índices* que apontam tendências com base em médias sobre a opinião dos sujeitos investigados, porém a realidade das atitudes políticas é mais complexa e tem a ver com os contextos em que se desenvolve e a interação específica entre os agentes. Portanto, não há nenhuma pretensão de definir, por esta pesquisa, a essência política dos sujeitos, mas apenas coletar determinadas tendências de quando a coleta foi feita, que, nesse caso, se referiu aos primeiros meses do governo Bolsonaro⁵.

Considerados os limitadores deste estudo, foi possível demonstrar e afirmar que a valorização da história, com base nas respostas obtidas, está mais fortemente relacionada a posturas políticas chamadas *progressistas*, ou seja, que afirmam a validade e a importância dos processos democráticos em contraposição ao gerenciamento autoritário das questões públicas, associado ao entendimento de que

⁵ Esse período foi marcado pela situação de ofensiva praticamente sem resistência por parte de um projeto *economicamente liberal* na economia e de *direita e extrema direita* nos aspectos políticos e sociais. A aliança então vigente entre os setores de direita e extrema direita e a debilidade da oposição de esquerda marcaram, entre outras características, o período.

os interesses coletivos ou públicos se sobrepõem, em termos de prioridade, aos interesses individuais ou privados. Esse é um dado importante do estado atual da socialização histórico-política dos jovens brasileiros participantes da pesquisa e um resultado a ser considerado ao se pensar no universo estatístico do qual essa amostra não representativa foi destacada.

Conforme já se afirmou ao longo deste texto, tal socialização resulta do conjunto das mensagens recebidas e processadas pelos sujeitos, provenientes tanto da educação escolar quanto de fontes não escolares, como os noticiários, redes sociais, influenciadores digitais, candidatos, partidos e movimentos políticos, entre outros. Se assumirmos que há um esforço em curso – sobretudo nos meios não escolares e ao menos desde 2013 – para a promoção de uma mudança na cultura política, de modo a ampliar a influência de teses políticas e sociais mais *liberais e autoritárias* (sendo esses dois aspectos mais ou menos relacionados entre si, conforme o sujeito político selecionado), é possível afirmar que a influência ainda é minoritária e não tem produzido um repúdio expressivo à história e ao ensino escolar de história. Como não existem estudos anteriores, não há como estabelecer o sentido do movimento nesse campo, ou seja, se os esforços têm tido pouco resultado ou se, pelo contrário, já promoveram mudanças expressivas.

Por fim, os resultados não significam uma adesão nominal a posições ditas *progressistas*. É possível considerar, inclusive, que muitos dos estudantes rejeitassem a caracterização política que lhes foi atribuída com base em suas respostas sobre política, economia e sociedade, considerado o quadro de polarização e crispação política em que os dados foram coletados. Um jovem que se identifica como de *direita*, por exemplo, pode se surpreender ao ver-se em um quadrante de *esquerda* no gráfico apresentado; na verdade, a autoidentificação à *direita* não é incompatível com concordar com diversos posicionamentos que tradicionalmente são identificados como de *esquerda*. No contexto mencionado, ser de *esquerda* ou de *direita* não passa somente pela soma dos posicionamentos quanto a questões específicas, mas por uma identificação afetiva, de grupos, ou uma ideologia baseada em identidade (oposta a uma ideologia baseada em posições) conforme relata Mason (2018). Isso pode ser um fator para explicar a validade concomitante dos resultados deste estudo e também da percepção dos educadores sobre a disseminação das identidades de *direita* e *autoritárias* entre os jovens estudantes do ensino médio, sobretudo do sexo masculino.

Isto posto, o aprofundamento desse tipo de análise, seja considerando outras variáveis como *sexo*, seja buscando outros componentes explicativos que

colaborem para a explicação das posições assumidas pelos estudantes, é uma necessidade para análises futuras.

Referências

ALMOND, G.; VERBA, S. **The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations**. 3. ed. Londres: SAGE Publications, 1989.

ALMOND, G.; VERBA, S. **The Civic Culture Revisited**. Boston: Little; Brown, 1980.

ALMOND, G. A.; VERBA, S. **The Civic Culture Revisited**. London, ING: Sage, 1989. Resenha de: PAVONE, T. Almond & Verba , eds: *The Civic Culture Revisited* , Princeton University: Princeton - NJ, 2015. Disponível em: https://scholar.princeton.edu/sites/default/files/tpavone/files/almond_verba-the_civic_culture_revisited_summary.pdf. Acesso em: 4 jul. 2021.

BERGER, P. L.; LUCKMAN, T. **A construção social da realidade**. 31. ed. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOBBIO, N. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. 3. ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 1995.

BORBA, J.; CARDOSO, G. R. Os estudos de comportamento político na ciência política brasileira: caracterização do campo, apontamentos sobre a literatura e trabalhos de referência. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 89, p. 1-33, 2019. Disponível em: http://anpocs.com/images/BIB/n89/julian_gabrielaBIB_0008902_RP.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021.

CABRERA, V. C. Cultura Política e Teoria Política: dialogar para problematizar. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Foz do Iguaçu – PR, v. 5, n. ed. especial, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1118/630>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BORRIES, B. von. Intentions, Results and Reception of the “Youth and History” Project (1995). In: RATHKOLB, O. (Org.). **How to (Re)Write European History: History and text books in retrospect**. Innsbruck, ALE: StudienVerlag, p.151-177, 2010.

FLORES, E. C. Dos feitos e dos ditos: História e cultura histórica. **Saeculum Revista de História**, João Pessoa – PB, v. 16, p. 83-102, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/article/view/11374/6488>. Acesso em: 19 jul. 2021.

MASON, L. Ideologues without issues: The polarizing consequences of ideological identities. **Public Opinion Quarterly**, v. 82, Special Issue, p. 866-887, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/poq/nfy005>. Acesso em: 19 jul. 2021.

MIGUEL, L. F. A reemergência da direita brasileira. In: SOLANO, E. (Org.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. p. 16-26, 2018. São Paulo: Boitempo.

MITCHELL, B. P. **8 ways to run the country**: A new and revealing look at left and right. Westport, EUA: Praeger, 2007.

NOLAN, D. The Case for a Libertarian Political Party. **The Individualist**, p. 25, jul./ago., 1971. Disponível em: https://lpedia.org/wiki/Document:Article_July-August_1971_The_Case_for_a_Libertarian_Political_Party_by_David_Nolan. Acesso em: 19 jul. 2021.

RÜSEN, J. **História Viva**: Teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UnB, 2007.

SWEDLOW, B. Political Culture. In: CLAEYS, G. (Org.). *Encyclopedia of Modern Political Thought*. Thousand Oaks, USA: SAGE Publications, 2012. p. 624-625.

THE POLITICAL Compass. 2 out. 2021. Disponível em: <https://www.politicalcompass.org/test/pt-pt>. Acesso em: 19 jul. 2021.

Experiência militante como transformadora da consciência histórica.

Luiz Eduardo Ferreira Palma, Janaina de Paula do E. Santo

Durante o ano de 2016, o Brasil foi balançado por uma onda de protestos e ocupações dos colégios públicos organizadas pelos próprios estudantes. O objetivo principal era protestar contra as medidas provisórias de reforma do Ensino Médio. A experiência, entretanto, acabou por alcançar, com sua organização e mobilização, um fôlego novo para o movimento estudantil.

Dentro do espaço criado pelas ocupações e as dinâmicas desenvolvidas pelos jovens, no processo de constituir a ocupação, organizar e discutir os direitos e possibilidades de ação e resistência, aquele espaço se tornou um local de emancipação e também de ensino e aprendizagem, nas palavras dos próprios estudantes, “uma forma de enxergar a realidade em seus fundamentos”. Este trabalho pretende realizar uma investigação da consciência histórica sob a hipótese de que a experiência militante das ocupações gerou um diferencial de percepção em algumas temáticas sobre a História e que isso significaria uma transformação da consciência histórica desses estudantes.

Este texto apresenta uma continuação das análises já realizadas no trabalho de conclusão de curso – TCC de um dos autores, que investigou um grupo de estudantes os quais, em sua maioria, participaram das ocupações, comparando suas respostas às respostas catalogadas pelo Projeto Residente. A amostra do projeto é formada por um grupo que, majoritariamente não participou do processo de ocupação dos colégios públicos, que ocorreu três anos antes da coleta dos dados, ou seja, um ou dois anos antes que os participantes da amostra estivessem no ensino médio. Ainda assim, a amostra do Projeto Residente apresenta média de idade semelhante à dos investigados anteriores, o que permite essa aproximação de dados e o estudo de caso das respostas, bem como a formulação de hipóteses importantes sobre o pensamento histórico dos jovens. O questionário destinado aos estudantes que ocuparam os colégios foi aplicado no ano de 2020, já para os estudantes do Projeto Residente, no ano anterior (2019). Essa pequena diferença não foi considerada um fator que inviabilizaria a comparação entre os dois grupos

selecionados. Uma segunda diferença, que deve ser levada em consideração e que favorece os objetivos desta análise, é que o questionário aplicado foi direcionado a um grupo específico, portanto contou com poucas respostas (54 no total), todos alunos que já haviam concluído o ensino médio e participado das ocupações. Já o Projeto Residente foi aplicado em diversas escolas no país e na América do Sul, para alunos que ainda estavam cursando o ensino básico. Mesmo que o projeto ofereça uma enorme quantidade de respostas passíveis de comparação, mesmo se considerarmos os países que já vivenciaram processos semelhantes às ocupações, como o Chile e a Argentina¹, para este trabalho se utilizaram apenas os dados brasileiros.²

A última década foi política, econômica, social e culturalmente muito agitada, e algumas mudanças atingiram com grande força a juventude. Isso pode ser observado em toda a América Latina e, se considerado apenas o país, desde as jornadas julho de 2013, passando pelas grandes movimentações contrárias à Copa do Mundo de Futebol, em 2014 e, posteriormente, as ocupações dos colégios pelos estudantes, em 2015 e 2016, o processo de golpe legislativo para o *impeachment* da então presidente Dilma, e a fascistização da sociedade com a eleição do atual presidente Jair Bolsonaro. Se considerarmos o grupo investigado pelo trabalho anterior, as respostas daqueles estudantes estão envoltas pela novidade cruel da pandemia, ainda no seu primeiro ano, a qual acarretava inúmeras incertezas para todos os brasileiros.

Para analisar e comparar os dados dessas duas pesquisas, foram utilizadas as médias das respostas na escala de Likert e as porcentagens relativas a elas.

¹ De maneira geral, as manifestações estudantis brasileiras e argentinas foram influenciadas por um movimento chileno, ocorrido no ano de 2006. Nesse ano, os estudantes secundaristas reivindicavam nas ruas gratuidade na educação e no transporte público, além de outras reformas profundas num sistema educacional herdado do regime militar. O movimento chileno inspirou manifestações semelhantes anos depois, tanto na Argentina quanto no Brasil. Métodos de protesto – como a ocupação de escolas por parte dos próprios estudantes, organizados em comitês de limpeza, educação, segurança e alimentação, por exemplo – foram reproduzidos no Brasil, a seu próprio modo, a partir de 2015. Na Argentina, em 2012, um movimento semelhante tomou forma, dedicado a impedir o fechamento e reforma das escolas técnicas. O guia *Cómo Tomar un Colegio* (ou *Como ocupar um colégio*, em tradução livre) foi inspiração para o movimento brasileiro.

² O grupo-alvo da pesquisa do trabalho de conclusão de curso do autor, foi identificado por meio dos contatos do autor Luiz Palma, estabelecidos ainda no momento das ocupações, e de posterior participação dentro do movimento estudantil. O questionário ficou exposto nas redes sociais do autor, por cerca de 7 meses (entre fevereiro e agosto de 2020), estava vinculado a um questionário *online* (formulários Google), que foi respondido remotamente pelo grupo investigado. O grupo apresenta a seguinte faixa etária: 6% menor ou com 18 anos, 15,5% 19 anos, 17,2% 20 anos, 19% 21 anos, 41,4 % 22 anos ou mais. Porque a pesquisa ocorreu há aproximadamente 1 ano, a idade atual dos participantes deve ser de no máximo 2 anos de diferença. O total das respostas foi de 58 e se referia a jovens que, durante o processo de ocupações dos colégios públicos em 2016, participaram efetivamente em seus colégios.

O fenômeno político das ocupações

No processo de entender o que define uma ocupação estudantil e seu impacto no Brasil, a bibliografia diverge, ao considerar o espaço criado nas escolas como um caso clássico de movimento social, uma vez que, de maneira direta, uma parte considerável de suas reivindicações não foi atendida. Ainda assim, Jaspers (2018, p. 23) propõe uma definição menos específica de *movimentos sociais*: “esforços persistentes e intencionais para promover ou obstruir mudanças jurídicas e sociais de longo alcance, basicamente fora dos canais institucionais normais sancionados pelas autoridades”. Com base nessa definição, já seria possível considerar as ocupações como um movimento social, ou movimentos sociais: elas violam as hierarquias e relações instituídas nas escolas e universidades como forma de pressionar as autoridades contra medidas de grande impacto, como a *reestruturação* das escolas estaduais paulistas, em 2015, e a MP³ 746 e a PEC⁴ 55, em 2016.” (GROPPO, COSTA, 2018).

Dessa maneira, seja considerando-se um clássico caso de movimento social ou não, a dimensão comum, presente em ambas as definições, é a dinâmica do conflito e da resistência, característica marcante nesses processos. Porém, com base na bibliografia levantada sobre a experiência das ocupações, é possível perceber em várias delas destaques sobre a maneira como a narrativa dos estudantes dava a entender um lugar de pertencimento ao movimento, uma espécie de *orgulho* por ter participado, ou uma ligação de intimidade e reverência àquele momento (SILVA, 2021). Também há, durante o momento das ocupações, uma certa tentativa de unidade de ação, apesar da insistente negação das lideranças, havia a solidariedade entre as ocupações de uma mesma cidade e esse sentimento crescia e se estendia às de outros estados e mesmo do país.

Já que, como demonstrado acima, a relação entre as instituições de representação estudantil era complicada, variando de escola pra escola, a unidade *nós* parece ter se atido ao coletivo de estudantes. Os estudantes do país, organizados, estão lutando pela educação, contra o governo, etc. No entanto, essa unidade em torno dos estudantes parece também se refletir, em torno daquela experiência, no ato de ocupar seus colégios. Aparentemente, há uma elevação da tática de *ocupar* para um fato histórico que congregava a experiência dos participantes: “nós somos das ocupações”, “nós participamos das ocupações”. Essa unidade pode ser percebida no *enfrentamento aos outros*: sejam eles os diretores e outros alunos,

³ MP, no texto citado, significa Medida Provisória. (N. do Ed.)

⁴ PEC, no texto citado, significa Proposta de Emenda à Constituição. (N.do Ed.).

sejam figuras políticas, o MBL⁵ ou a própria coerção do estado. Talvez isso seja mais notado em locais de maior concentração das ocupações, como o Paraná, e para que tal questão seja respondida, será necessário continuar em momento oportuno, mas ela emerge já nos questionamentos deste trabalho.

Continuando na análise da característica das ocupações, outro ponto que se apresenta com bastante destaque é a perspectiva educativa desse movimento, como e quanto os espaços articulados pelos estudantes durante aquelas manifestações forneceram formação política diferenciada. Essa perspectiva segue na linha teórica proposta por Maria da Glória Gohn, quando aponta dimensões que os movimentos sociais são capazes de ensinar, por meio da “ dimensão da organização política, a dimensão da cultura política e a dimensão espacial temporal” (BOUTIN; FLACH, 2017, p. 437). A dimensão da organização política se estabelece no reconhecimento dos direitos, a sua ausência ou a necessária resistência para sua manutenção, na dimensão da cultura política, oferece o aprendizado no uso das estratégias e táticas para a conquista e manutenção do movimento, favorece a compreensão de perceber historicamente as relações entre coletivo e poder e, por fim, na dimensão espacial temporal, se destaca a aprendizagem de conhecimentos que não têm condições de ser abarcados pelo currículo tradicional. Todas essas dimensões guardam uma característica, ensinam no processo de resistência e luta e, por isso, tornam-se claros e práticos.

Abarcando essa perspectiva formativa emancipatória, Boutin e Flach (2017) destacam que esse conhecimento adquirido nos espaços dos movimentos sociais ultrapassa as possibilidades do ensino formal e é importante para se superar a a visão de educação que cega quanto à realidade de opressão e mascara, colocando a sociabilidade e organização liberal de sociedade como única solução possível. Somente com a superação dessa situação, é possível se vislumbrar um novo horizonte, além de enxergar claramente os limites da sociedade capitalista.

Nesse sentido, o movimento estudantil pode ser apontado como espaço privilegiado para o processo formativo dos jovens, tendo como pressupostos a compreensão da realidade e de suas contradições, oferecendo possibilidades para uma tomada de decisão a respeito da manutenção ou transformação da realidade. O processo educativo que ocorre na vivência do movimento estudantil se torna coletivo e desenvolve compromissos sociais, políticos e econômicos, podendo ser caracterizado como uma verdadeira formação humana, que tem o compromisso com toda a coletividade (BOUTIN; FLACH, 2017).

⁵ MBL – Movimento Brasil Livre, uma organização de jovens de direita liberal criada em 2014 que, entre outros, atuou pelo *impeachment* de Dilma Rousseff e encampou pautas conservadoras.

Torna-se importante se determinar que esse papel emancipatório e educacional é percebido pelos próprios estudantes, conforme destacado pelos autores já mencionados e também pelo trabalho feito por estudantes universitários que visitaram as ocupações e registraram o relato de alguns estudantes sobre a sua experiência:

Ao serem questionadas/os acerca da Medida Provisória 746/2016 e da PEC 241/55, as/os alunas/os dos colégios que visitamos demonstraram conhecer os principais pontos dessas medidas e de como seriam afetadas/os, demonstrando um processo de construção de consciência política ao relacionar as ocupações como manifestações sociais nas quais tinham o direito de exercer sua cidadania” (FACCHINI, OKA; CARNIEL, 2017, p. 118).

Outra característica importante das ocupações, analisadas na conjuntura daquele 2016, é seu papel na luta por educação pública, gratuita e de qualidade e na defesa dela. No contexto de medidas neoliberais que estavam sendo implementadas e uma reforma do ensino médio que o fazia sucumbir aos interesses mercadológicos, os estudantes organizados se levantaram como voz e grito de resistência, com base no olhar teórico de Gramsci, resgatando a ligação da atuação desses estudantes com o encaminhar da luta de classes no país:

Nessa perspectiva, o movimento estudantil secundarista, ocorrido no ano de 2016, pautado na busca de reivindicações imediatas e futuras, transforma os envolvidos e a sociedade em geral. Entender esse processo, inserido na realidade social, econômica, cultural e política ajuda a compreender a luta de classes na sociedade capitalista, por vezes esquecida ou sufocada por discursos que negam não apenas a sua superação, mas fortalecem o pensamento hegemônico de superação do materialismo histórico e dialético em nome da vitória de uma democracia forjada, denominada democracia liberal burguesa. (FLACH; SCHLESENER, 2017, p. 166).

Outro fator de extrema importância foi a maneira que todos esses movimentos escolheram para se organizar: as redes sociais. Nesse sentido, o trabalho *As ocupações estudantis e a reinvenção do espaço escolar facilitadas pelas tecnologias interativas* (QUEIROZ; BORTOLON; ROCHA, 2017), coloca a reflexão sobre de que maneira a interação virtual vem modificando esse espaço e a cultura escolar tal qual se conhecia. O ponto central do trabalho é que as mídias sociais permitiram uma nova organização estudantil e, com isso, levou os estudantes a encararem de maneira muito diferente o espaço escolar:

As recentes ocupações estudantis em São Paulo, Goiás e Rio de Janeiro são exemplos práticos e radicais disto. Assim como os processos políticos mundiais promovidos pela Multidão Hardt & Negri (2005) – conceito desenvolvido para se referir à base política, social e econômica que compõe os novos movimentos sociais protagonistas do recente ciclo mundial de lutas – só puderam acontecer devido a uma mudança de paradigma concernente ao desenvolvimento tecnológico da comunicação, o levante secundarista no Brasil também está relacionado à apropriação da internet e das redes sociais pela juventude em luta. Para além do fato político, o uso da internet e das redes sociais também tiveram um papel fundamental na organização das práticas de autogestão além de serem centrais no processo de repensar as práticas pedagógicas adotadas no ensino no Brasil. (QUEIROZ; BORTOLON; ROCHA, 2017, p. 11).

Uma importante reflexão trazida pelos autores é que, além de as tecnologias interativas permitirem uma nova organização dos estudantes, elas representaram uma grande mudança frente ao modo *tradicional* que o espaço escolar representou na prática educativa. A mudança que se apresentava naquele momento, como podemos ver, era profunda e dizia respeito à vida prática dos estudantes no que tange às suas vivências no espaço escolar, bem como no processo de formação de sua consciência e leitura de mundo.

É isso que aponta grande parte da bibliografia sobre o tema das ocupações dos colégios públicos de 2016: podemos entender que um dos ganhos daquela movimentação foi a aparição de novos militantes que seguiram dentro de movimentos sociais e até mesmo partidos políticos.

Sobre o impacto da participação política dos estudantes

Para os limites deste texto, encaramos o impacto da participação política dos estudantes como uma grande diferenciação entre os dois grupos de dados analisados: a *participação política* e *participação em movimentos sociais*, e tal hipótese, ao ser confrontada com os dados, realmente apresenta significativa diferença, que pode ser exemplificada na questão que demandava aos jovens investigados sobre a sua participação política e oferecia uma série de alternativas, como participação em movimentos sociais, organizações políticas, grupos de jovens de igreja, não participação em nenhum movimento ou organização etc. A alternativa *nenhuma participação* teve quase 93% de marcações, considerando os dados do Projeto ResidenteProjeto Residente, já entre os jovens participantes das ocupações, essa porcentagem cai para 19%. Essa questão permitia que os estudantes

investigados marcassem mais de uma alternativa, o que nos leva a entender que tal opção foi adotada pelos estudantes para representar a sua não participação nos movimentos sociais ou políticos no momento da investigação, mas que em algum momento de suas vidas participaram deles, o que revela também que os jovens investigados que participaram das ocupações ainda atuam em diferentes setores da militância.

A participação em grupos *ambientalistas* (55% de marcações) e nos grupos de *jovens de igreja* (54% de marcações) é uma característica marcante nos jovens investigados pelo Projeto Residente, já que o outro grupo apresenta apenas 15% e 22%, respectivamente, para essas questões. O grupo de militantes, por sua vez, parece se concentrar na atuação dentro do *movimento estudantil* (57% de respostas), e também atuando com maior incidência nas *redes sociais* (62% de respostas).

Esse é um dado que permite perceber que os locais de socialização e aprendizado desses jovens são significativamente diferentes. Se considerarmos o fato de espaço escolar é uma das principais diferenciações entre os dois grupos investigados, os espaços para além da escola poderiam aproximar as experiências desses estudantes, porém como revelam os dados, parecem se referir a espaços um pouco diferentes.

Essa diferenciação é significativa por duas perspectivas: a primeira é que a centralidade da questão deste trabalho parte da ideia de que a *experiência militante* dentro do espaço das ocupações poderia acarretar uma formação diferente, a outra é que dentro da perspectiva teórica a que esta pesquisa se filia, da didática da História, o ponto de partida da sua concepção de história está localizado nas carências de orientação presentes em meio a toda a humanidade e de como a nossa consciência operaria para gerar orientação no presente; assim sendo, a experiência e a formação História se dariam em todos os espaços de socialização.

Isso nos leva à segunda questão, sobre a percepção a respeito da história desses indivíduos, que, partindo dos espaços de movimentação política, poderiam apresentar algumas alternâncias, marcadas pela diferença essencial entre suas experiências e a história. As questões selecionadas para esta análise apresentam médias de respostas significativas para nossa análise. Ao se questionar sobre o significado da história para cada aluno, obteve-se a seguintes medias:

Tabela 1. O que é a história para você?

Alternativas	Médias alunos das ocupações	Médias alunos Projeto Residente
Uma matéria da escola e nada mais.	-1,70	-1,10
Uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação.	0,04	0,70
Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros.	1,11	0,56
Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida.	-1,82	-1,05
Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau.	-0,16	0,03
Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais.	1,25	0,80
Um amontoado de crueldades e desgraças.	-0,82	-0,71
Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças que se produzem com a passagem do tempo.	1,28	0,83

Fonte: Dados do Projeto Residente e dados coletados e organizados pelos autores.

Na primeira pergunta, percebe-se uma pequena diferença nas médias das respostas, ao apresentar a negativa de que a história é apenas uma matéria de escola, o que nos leva a entender que o significado dessa disciplina é mais complexo e importante. Portanto, o grupo de jovens que participou dos processos das ocupações, que neste caso apresenta a média maior, parece estar mais convicto da importância e do significado da disciplina de História que o outro grupo de estudantes, o que nos leva a refletir se essa percepção diferente se dá por um afastamento desses alunos em relação à disciplina em seus espaços de ensino simplesmente por não gostarem da matéria ou alguma outra explicação semelhante, ou, ainda, se refere muito mais à experiência de atuação militante, que proporcionou uma nova significância na vida daqueles estudantes. A *consciência histórica* é, segundo Rüsen, a parte da nossa consciência responsável por interpretar a *experiência da contingência*, ou seja, aquela da limitação da própria vida que apresenta começo, meio e fim, e que interliga essas etapas, colocando-lhes sentido, junto com as outras vidas, ao longo do tempo e espaço na sociedade (ASSIS, 2012). A experiência militante dentro das ocupações trouxe para a vida daqueles estudantes a noção de *agência histórica*, ou seja, que não somente eles podiam sofrer as consequências

da história sobre suas vidas, como também poderiam agora agir por sua transformação. Nesse sentido, a consciência histórica desses estudantes ganharia novo sentido para interpretar o presente e o próprio passado; por consequência, também, para qualificar de maneira diferente a disciplina responsável pelo das coisas do tempo: a História.

Como se pode observar na tabela anterior, essa não foi a única diferença na média das respostas. Na resposta que aponta que *a História é algo que já morreu*, ou seja, aquela que ainda se liga à interpretação do presente, tal diferença é ainda mais definida, e mais uma vez pelos estudantes participantes das ocupações, com a média de -1,82, contra a média de -1,05, do outro grupo de estudantes. Também nas perguntas que afirmam que *a História explica os problemas da atualidade*, e aquela em que localizam a *sua própria vida como parte da história* são mais bem demarcadas pelo grupo militante. Esse grupo foi selecionado entre as pessoas que participaram das ocupações e continuou, em sua maioria, atuando em movimentos sociais, apresentou médias mais convictas sobre a importância da disciplina História e o entendimento dela como maneira de ler e interpretar a realidade. O que se salienta e se questiona aqui é se a experiência na atuação política prática pelos estudantes pode favorecer a compreensão da importância da história ainda no presente e também dela como elemento de interpretação da realidade.

Não se pode deixar de pensar que, tendo o questionário sido aplicado aos jovens participantes das ocupações durante a pandemia de covid-19 de maneira *online*, faz refletir se o impacto de algo tão transformador na realidade daqueles estudantes poderia acarretar mudança nas suas respostas.

Uma das maneiras de se refletir sobre a consciência histórica, dentro de processos investigativos em trabalhos ligados à didática da história é analisar as respostas com a relação à percepção da linha do tempo. A compreensão de como se coligam as ocorrências históricas, gerando um sentido superior e de encaminhamento dos processos históricos, permite aproximarmo-nos das compreensões históricas e de recuperação do passado dos estudantes investigados. Dessa maneira, com as porcentagens das respostas marcadas pelos dois grupos de estudantes investigados, comparar e mostrar diferenças e igualdades na compreensão sobre o desenvolvimento da história.

Tabela 2: Percepção do tempo

Questões	Projeto Residente	Alunos das ocupações
As coisas acontecem sem nenhum sentido.	21,5 %	12,1 %
As coisas geralmente mudam para melhor.	6,1 %	1,7 %
As coisas geralmente mudam para pior.	23,7%	1,7 %
As coisas geralmente tendem a se repetir.	31,8 %	43,1 %
As coisas geralmente vão de um extremo ao outro.	10,3 %	37,9 %

Fonte: Dados do Projeto Residente e dados coletados e organizados pelos autores.

Há uma grande semelhança nos dados sobre a percepção de que *as coisas geralmente tendem a se repetir* e, seguindo sobre tais reflexões já iniciadas no trabalho de conclusão de curso, a percepção de que a década de 2020 teria aproximações com a década de 1920, pelas pandemias, movimentos fascistas, instabilidade e crise econômica, foram situações mobilizadas em alguns discursos políticos e nas redes sociais, em tentativas de se criticar o presente. Tal percepção pode ter se aprofundado com a pandemia, mas revela um cenário de polarização política no país, desde 2018 pelo menos, quando se apresentaram os sinais mais fortes dessa disputa.

Ainda que, talvez, a perspectiva dos estudantes que participaram das ocupações carregue uma ponta de esperança um pouco maior, já que na questão que aponta a percepção de que *as coisas geralmente vão de um extremo ao outro*, tem maior porcentagem entre os jovens militantes, o que pode indicar uma perspectiva de transformação mediante alguma intervenção, ou seja, de que é possível a melhora das condições sociais atuais. A perspectiva da influência da atuação no presente pode ser um aspecto trazido pelas ocupações e pela atuação militante, que carrega em sua compreensão da realidade a ideia de que compreender o passado e o presente tem a finalidade de melhorá-lo e modificá-lo. Nesse sentido, após o extremo ruim que estamos presenciando, poderemos viver um extremo positivo. Enquanto que duas escolhas dos jovens do Projeto Residente apresentam significativa elevação em relação ao outro grupo de jovens, que se referem às questões: *as coisas acontecem sem nenhum sentido* e que elas *geralmente mudam pra pior*, demarcando a análise do futuro, mas também do próprio presente.

Quando questionados sobre a importância que davam à política e à religião, os alunos responderam também com significativa diferença entre os dois grupos estudados. Os dados do Projeto Residente apresentam uma média de interesse pela política de - 0,12, já entre o grupo de jovens provenientes das ocupações esse valor chega a 1,48. Portanto, deve-se entender que estes jovens dão muita importância

a tal temática. Ao se tratar de religião, os dados do Projeto Residente apresentam uma média de 0,81 e os das ocupações 0,4, essa leve diferença aponta para uma fraca importância da religião na vida desses jovens, ainda que não a neguem completamente. Essas informações se completam com a primeira diferenciação dos grupos, quando analisada a participação política desses jovens, destacaram-se algumas diferenças percebidas aqui com relação à significância que apresenta essa temática em suas vidas.

Tabela 3. Como você acha que será a vida em seu país daqui a 40 anos?

	Agitada por problemas entre ricos e pobres	Agitada por conflitos políticos
Ocupações	1,36	1,39
Residente	0,73	0,77

Fonte: Dados do Projeto Residente e dados coletados e organizados pelos autores.

A percepção de futuro atrelada aos problemas sociais e uma análise um pouco mais crítica do presente, e também do futuro da sociedade parece estar presente muito mais naqueles jovens com maior interação política, para além da sua experiência na ocupação e sua atual preocupação e noção de importância das questões políticas. Outro número que se destaca na pesquisa é a marcação da indicação de um futuro poluído, na qual uma maior consciência ambiental se verifica nos jovens mais ativos politicamente, mesmo que as marcações sobre participação em grupos *ambientalistas* sejam maiores nos dados do Projeto Residente. Outra questão de discordância interessante é sobre a presença de um país estrangeiro explorando nosso território, em que é muito menor a concordância com tal preposição nos jovens investigados pelo Projeto Residente. A ideia de que o futuro que esse país espera é democrático, e não de prosperidade e riqueza é um dado que se mantém muito próximo em ambos os grupos investigados.

Segundo Rösen, temos a percepção de tempo pela experiência que sofremos, quando surge a necessidade de interpretação da realidade para o *agir*. A realidade é toda confusa, os sentidos não vêm previamente construídos, se apresentam na ação e na experiência do tempo. Porém é de dentro da consciência que se operam as constituições de sentido e se organiza a experiência, e com base nessa organização e nesse sentido varia uma determinada ação específica sobre a realidade.

Existem duas experiências de tempo centrais, a primeira delas é a experiência da *contingência*, da limitação da nossa vida, a linha particular da história de cada indivíduo, a noção de começo, meio e fim; nascimento, desenvolvimento e morte. A outra, que ultrapassa esse limite de uma existência, coliga outras

existências às existências individuais, gera um sentido superior de *direcionamento e extrapolção*. A operação que relaciona essas duas dimensões é a da *consciência histórica*. Quando se domina a experiência, pode-se conjugá-la a um *sentido para seu agir*. As quatro operações mentais da constituição de sentido são: *percepção* ou *experiência*, *interpretação*, *motivação* e *orientação*:

Essas atividades podem ser representadas em uma sequência temporal: a geração histórica de sentido é posta em movimento, inicialmente, pela experiência de uma mudança temporal. Essa mudança põe em questão o ordenamento da vida dos sujeitos humanos e carece, por conseguinte, em uma segunda etapa, de interpretação. Essa interpretação se insere, em uma terceira etapa, na orientação cultural da existência humana, em seu ordenamento. No quadro dessa orientação, a irritação, causada pela experiência das mudanças temporais perturbadoras, pode ser controlada. Da experiência interpretada do tempo podem surgir, no quadro mesmo da orientação, motivações para o agir humano. (RÜSEN, 2015, p. 43).

O sentido histórico é a junção das experiências e a maneira como explicá-las num conjunto explicativo de sentido. As coisas existem e podem, ou não, apresentar sentido inerente, elas existem por si. Não precisam ser descritas em livros ou alguém refletir sobre elas para passarem a existir. Porém, as coisas só ganham efetividade prática, e a isso podemos chamar *percepção de existência*, a partir do momento em que se dá a imposição de um sentido e a extração da realidade por meio da *narrativa*.

Na origem da experiência histórica está uma mudança temporal vivida e, não raro, também sofrida nas múltiplas condições da vida humana prática: por exemplo, uma mudança nas relações de dominação. O tempo se rompe, por assim dizer, divide-se em um antes e um depois, em meio aos quais se situa a mudança experimentada. (RÜSEN, 2015).

O trabalho de investigação de pesquisa nas narrativas dos estudantes participantes das ocupações e a comparação dessas respostas com as de estudantes que não passaram pela mesma experiência foi justamente uma tentativa de ampliar a compreensão sobre os espaços de formação da consciência histórica para além da história ensinada.

Possibilidades?

Neste ponto, algumas questões se apresentam: É possível identificar a experiência de ocupação como uma espécie de *ruptura*? Uma nova perspectiva de poder, uma nova exigência de ação, um momento político propício para novas representações políticas, além de novos fenômenos políticos e de inserção da juventude de maneira mais contundente na atuação política recente?

A análise dos dados trouxe um elemento importante a ser considerado, que vai de encontro a uma das proposições centrais da teoria de Jörn Rüsen: o *espaço de vivência* enquanto o espaço em que se criam as carências de orientação, e o impacto da vida prática na experiência e na modulação do pensamento histórico. Percebe-se que a prática da ocupação representou uma mudança significativa na participação política e no entendimento do espaço social do conhecimento histórico na amostra dos estudantes participantes, frente àqueles que não tiveram a mesma oportunidade. Ainda assim consideramos que a reflexão central deste artigo reside na reafirmação do papel do ensino da História no processo de constituição de um *senso coletivo* e de uma *experiência de classe* que ultrapasse as noções liberais de cidadania, os quais, com o impacto da pandemia e as mudanças que ela trouxe, se mostram ainda mais urgentes. Pode-se compreender como um primeiro passo: após o reconhecimento da opressão vem o reconhecimento dos oprimidos e esse ainda é, mais do que nunca, um caminho a ser perseguido pelo ensino da História.

Referências

ASSIS, Arthur. **A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução**. Goiânia – GO: Editora UFG, 2010.

BOUTIN, A. C. D. B.; FLACH, S. F. O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. **Inter-Ação**, v. 42, n. 2, p. 431-446, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v42i2.45756>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BUENO, C. A. R. **As proposições do Banco Mundial para as políticas de educação infantil no Brasil (1990-2010)**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR, 2012.

COSTA, A. A. F.; GROPPPO, L. A. (Org.). **Movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

CAMPOS, A.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. **Escolas de luta**. São Paulo: Venea, 2016.

FACCHINI, A.; OKA, M.; CARNIEL, F. Ocupações secundaristas: sobre o fazer político e a produção de conhecimento na escola. *In*: SIMPÓSIO ESTADUAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO PARANÁ, 7., ENCONTRO DO PIBID DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA REGIÃO SUL, 5., Londrina-PR, 9-11 dez. 2017. **Anais...** Londrina-PR: UEL, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/ANAIS%20Simposio%20Estadual%20e%20Encontro%20PIBID%202017.pdf#page=111>. Acesso em: 19 jul. 2021.

FLACH, S.; SCHLESENER, A. Análise de conjuntura sobre a ocupação de escolas no paraná a partir do pensamento de Antonio Gramsci. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas – SP, v. 19, n. 1, p. 165-186, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652086>. Acesso em: 19 jul. 2021.

PALMA, L. E. F. **Ocupações dos colégios públicos em 2016 em Ponta Grossa: Experiência e transformação das consciências**. (Trabalho de Conclusão de Curso de História). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa – PR, 2021.

QUEIROZ, D. F. de S., BORTOLON, P. C., & ROCHA, R. de C. M. da. As ocupações estudantis e a reinvenção do espaço escolar, facilitadas pelas tecnologias interativas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas – AAPE - EPAA**, Scottsdale, USA, v. 25, n. 104, p. 1-25, 9 out. 2017. Disponível em: <tp://epaa.asu.edu/ojs/article/view/mmm>. Acesso em: 4 mar. 2019.

RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, ano 4, n.7, p. 27-36. out. 1992. Tradução para o espanhol de Silvia Finocchio. Tradução para o português por Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/document?vid=a0817923-f96a-4e2d-a149-2b7d5e1e681e>. Acesso em: 19 jul. 2021.

RÜSEN, J. Os fundamentos do pensamento histórico. *In*: RÜSEN, J.; **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. –Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SILVA, A. P. da. **Ocupar e resistir**: Vídeo-documentário como ferramenta pedagógica para a formação histórica da juventude. 2021. 137 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal do Sergipe - UFS, Aracaju – SE, 2021. Disponível em: https://www.sigrh.ufs.br/sigaa/public/departamento/noticias_desc.jsf?noticia=488752862. Acesso em: 19 jul. 2021.

O posicionamento de Jovens de Vitória da Conquista quanto aos valores sociais e a democracia: temas “polêmicos” e relações na vida prática

Kelvin Oliveira do Prado, Micheline Alves Marques,
Gláucia Lilian Portela Nunes

Introdução

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*¹, ligado ao Grupo de Estudos em Didática da História –GEDHI da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

O projeto é filiado aos *métodos quantitativos* e conta com o esforço de construção coletiva e colaborativa em todas as suas fases (CERRI, 2018). Dessa forma, esta pesquisa foi aplicada em Vitória da Conquista² 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 e contextualizações que aqui são efetuadas.

¹ Esse projeto dá continuidade ao ciclo de pesquisa sobre *cultura, aprendizagem, consciência histórica e cultura política*, que é desenvolvido desde 2007. Trata-se de uma pesquisa que responde ao eixo de demandas da *Teoria da História* e produz 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.

² O município localiza-se no sudoeste baiano e sua sede, a cidade de Vitória da Conquista, distancia-se cerca de 500 km de Salvador, com uma população estimada de 341.128 habitantes (IBGE, 2020).

Em Vitória da Conquista, a pesquisa foi realizada em cinco escolas – públicas e privadas – reunindo uma amostra maior destas últimas³. Feito isso, confrontou-se também com os resultados da Bahia na tentativa de ter uma maior representação e, ao mesmo tempo, um comparativo interno que orientasse e colaborasse com a tarefa de esmiuçar e compreender melhor os dados. Os resultados da Bahia são utilizados de forma comparativa, como parâmetro para identificar as disparidades, confluências ou semelhanças com o município.

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, dividiram-se os membros do LAPEH em subgrupos, tendo como objetivo analisar blocos de questões. O subgrupo deste texto, por exemplo, deteve-se a considerar o posicionamento dos respondentes sobre a questão da *democracia baseada em valores e posições em situações vividas* e, para isso, foram analisadas as questões 9, 10, 11, 30 e 31.

As referidas questões foram elaboradas com base na escala de Likert, dando aos jovens possibilidades “variadas de respostas para medir suas atitudes e conhecer os seus graus de conformidade” (BAROM, 2019, p. 248).

As juventudes

Pensar o cotidiano, a vida pública, os valores sociais e as atitudes práticas das juventudes – no plural, para não as homogeneizar – revela parâmetros de reflexões que expõem posições as quais, por vezes, podem ser surpreendentes, ou mesmo paradoxais. As perguntas esmiuçadas neste texto são baseadas em interrogações acerca de questionamentos de caráter social e político, isto é, envolvem temas tidos como *polêmicos*” para parte da população brasileira, considerações de caráter nacional e discussões envoltas em construções históricas e culturais.

Dessa maneira, abarcam pontos que, de algum modo, podem ser relacionados para se pensar a forma como as juventudes observam o mundo que as cerca, em temáticas como o *nacionalismo*, a *política*, a *punição*, a *cultura* (sobretudo em sentido antropológico: na pergunta sobre *selvagens e civilizados*), o *papel da escola* e outros elementos sociais e culturais.

³ 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 na rede particular (204) se comparados à 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 a um questionário longo.

Assim como em outros estudos sobre as juventudes, nota-se que, mesmo com idades próximas, esses sujeitos são diferentes, uma vez que são de escolas diversas, tendo então vivências distintas e suas próprias subjetividades. Nesse sentido, tais estudantes são jovens que não vivenciam essa fase da vida do mesmo modo e passam pela escolarização de modos diversos. Não obstante, observa-se que apresentam uma característica em comum, que é observada em outras pesquisas (SILVA; ROSSATO, 2018), ou seja, o fato de que são todos *estudantes*.

Os estudos sobre juventude salientam que este conceito é marcado pela imprecisão e ambiguidade. Apesar de um dos ordenadores sociais ser a idade (junto com o sexo), este grupo não pode ser definido somente por este aspecto. Infância, juventude e velhice são recortes imprecisos, que variam conforme o contexto histórico e são marcados por grandes diferenças, conforme a classe, o gênero, a religião e a etnia. (SILVA; ROSSATO, 2018, p. 19).

As pesquisas em torno da temática juvenil têm crescido consideravelmente, o que sugere a identificação de que esse é um campo teórico de grande interesse social, tais estudos têm se preocupado em investigar a condição juvenil, os processos de participação política dos jovens e suas diferentes expressões culturais (MESQUITA *et al.*, 2016). Catalogando pesquisas e estudos que trazem o debate em torno das categorias de *juventude* e de *política*, Mesquita, Bonfim, Padilha e Silva (2016) observaram uma gama de autores e perceberam uma predominância de discussões que associam as juventudes à temática da participação, como as investigações de Lúcia Rabello de Castro (2008) e de diversos outros autores por eles catalogados.

Por conseguinte, tendo em mente as relações socioculturais do presente, é preciso observar como essas parcelas da população vivem, existem e (re)existem coletivamente, consigo e com os *outros* membros sociais de mesma faixa etária e de gerações distintas. Afinal, entende-se que “os jovens nascidos na década de 1990 em diante estão inseridos em uma sociedade que ressignifica constantemente sua relação com o tempo e o espaço, devido às transformações decorrentes da difusão do uso da internet” (SILVA; ROSSATO, 2018, p. 20), os quais serão evidenciados posteriormente.

Portanto, torna-se necessário ponderar as novas tecnologias e transformações que se deram e se dão na vida dos sujeitos, que alteram seus modos de existência e, portanto, de aderência ou resistência ao que se passa na contemporaneidade, o que impacta as respostas e concepções de mundo quanto ao papel da escola e dos conceitos apresentados no questionário.

Concepções juvenis quanto ao universo social

A questão de número 30 (q30) aborda temáticas referentes ao posicionamento dos jovens em demandas da vida prática. Em tais circunstâncias, são questionamentos que têm em vista afirmações pertinentes à relação dos respondentes com as instituições e os conceitos como *pátria*, *escola*, *autoridade* e *civilização*. Isto posto, tendo em mente o que pensam ser seus objetivos, associados às punições para os que descumprem as regras sociais e culturais expostas em leis, atentando às *repressões*, *reabilitações* e *penas de morte*.

Ademais, as análises não podem servir para generalizações, devem-se entender os limites quantitativos e qualitativos (SILVA; ROSSATO, 2018). Tendo isso em vista, observa-se que os três primeiros subitens tratam da percepção sobre *pátria* ou *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 o questionamento e a reflexão, ao passo que os dados de Vitória da Conquista e da Bahia, como um todo, são similares nesses subitens.

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

Esse *papel da escola* sofre suas mutações, Michel de Certeau (1995) visualizou que o poder cultural não está mais localizado em uma escola, infiltrando-se em qualquer espaço: com os televisores, por exemplo, mudou-se a posição da escola. Ou seja, no passado, propusera-se o *Estado pedagogo*, o qual tinha como contrapartida a *família*; em seguida, a *escola* era o canal da centralização, mas esse processo sofreu e ainda sofre transformações.

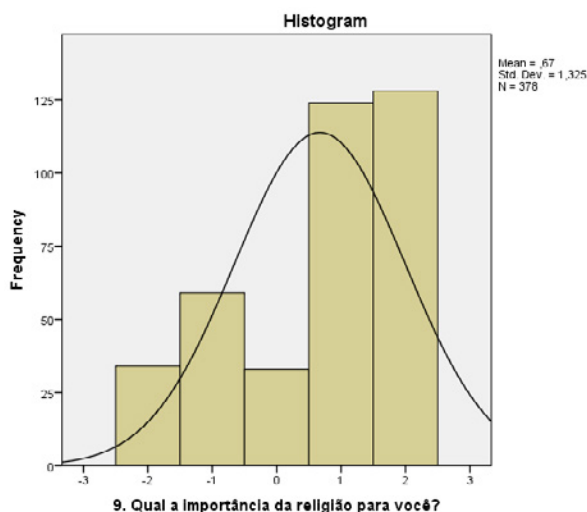
Entretanto, para Certeau (1995), a informação nos dias atuais viria por canais múltiplos e em várias mídias, como a televisão, a publicidade, o comércio e os cartazes. Quanto aos aspectos dessas mídias, têm-se as velhas tecnologias, como a televisão, o cinema, a publicidade, o rádio, a fotografia e a imprensa; as novas tecnologias, como os computadores, a internet e seus variados usos, tais como

blogs, chats e videoconferências; bem como as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), inclusive enquanto recursos pedagógicos (SETTON, 2009).

Além do mais, na conjuntura do século XXI, esses difusores são conectados ao papel da internet, até *sobrepujando* os instrumentos referenciados em Certeau (1995), como a televisão; porém, isso não ocorre de modo homogêneo, é importante lembrar das multiplicidades de experiências tensionadas em jogabilidades geopolíticas e econômicas. Ou seja, a juventude europeia não é a mesma que a latino-americana, mas a globalização cultural atinge e pode, dinamicamente, homogeneizar e heterogeneizar características dos sujeitos de modos complexos.

Nos subitens da questão 30, há respostas que permitem refletir sobre a violência, a punição e a reabilitação de infratores. Assim, ao analisarem a máxima mesopotâmica da Lei do Talião: *Olho por olho, dente por dente*, a maioria discorda da afirmativa em Vitória da Conquista. A moda⁴ (valor mais repetido entre as respostas) é -1⁵ e a distribuição do gráfico aponta que os jovens refutam tal premissa. A discordância talvez ocorra pelo perfil cristão dos respondentes, já que essa maioria considera a religião importante ou muito importante. O histograma que aparece no gráfico 1 revela a distribuição de respostas positivas na importância da religião para os indivíduos respondentes.

Gráfico 1. Qual a importância da religião para você?



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

⁴ *Média, moda e desvio-padrão:* Segundo Barom (2019), para analisar as questões resultantes desta pesquisa, é necessário compreender os conceitos de *média* (resumo de dados), *moda* (a distribuição da frequência, o valor mais repetido) e *desvio-padrão* (que evidencia a distância entre as respostas dos jovens e a média resultante. Quanto menor o desvio, mais confiável é a média (BAROM, 2019, p. 254).

⁵ São cinco os níveis de concordância, tem-se como respostas: “discordo totalmente, discordo, concordo em partes, concordo e concordo totalmente. Para cada uma destas opções, respectivamente, foram atribuídos os seguintes valores numéricos: -2, -1, 0, 1, 2.” (BAROM, 2019, p. 249).

Essa disposição coaduna-se com o Censo de 2010, em que Vitória da Conquista aparece com uma população de 306.866 habitantes, 9% dos quais são apresentados como *sem religião* (percentual similar ao do Projeto Residente). Entre os que se identificaram como *religiosos*, 184.633 definiram-se como *católicos apostólicos romanos* e *católicos*, cerca de 60% da população. A segunda religião que mais aparece é a *evangélica*, com 75.880 pessoas, cerca de 25% da população⁶.

Em um município em que 90% da população propaga uma fé, declara-se pertencente a uma religião, tem-se um percentual expressivo de 24% no Projeto Residente que não entende a religião como algo importante ou muito importante, bem como o predomínio daqueles que a consideram importante (*católicos* e *protestantes*) em conformidade com os dados do Censo de 2010. O IBGE analisa pessoas a partir de 25 anos, quiçá a religião para a faixa etária pesquisada pelo Projeto Residente em Vitória da Conquista (15 a 17 anos) não seja tão importante, tornando-se uma referência conforme ocorre o envelhecimento e as experiências com a família e a sociedade.

Essa prevalência de pessoas para as quais a religião é *importante* e *muito importante* impactam a defesa de questões como obediência, controle social, aborto, pátrio poder, formação moral nas escolas, autoridade, patriotismo e, concomitantemente, na defesa da ditadura militar como um modelo que se caracteriza supostamente pela manutenção *da ordem e da moral*.

Isto posto, com essas questões se relacionam outras, como a *pena de morte para crimes hediondos* e a *eficácia da reabilitação de criminosos*, em tais pontos são observadas respostas acirradas, com uma polarização evidente entre as respostas. A moda passa a ter uma tendência para as respostas que negam essa afirmação, mas o desvio-padrão é alto.

Por conseguinte, tais questões evidenciam aspectos culturais, midiáticos e políticos que representam a sociedade atual com suas desigualdades e, por isso, marcada pela violência, que faz parte da vida dos discentes. Nos dados da Bahia, houve uma inversão, visto que a maioria concorda com a pena de morte e também existe um gráfico evidenciando a distribuição polarizada das respostas. Desse modo, nota-se que os sujeitos são levados ao embate de considerações, porque mesmo que a maior parte discorde da máxima mesopotâmica, os números nas questões punitivas e de reabilitação se acirram.

Hipoteticamente, diferente da *Lei de Talião*, que parece ser moralmente condenável, afrontando princípios cristãos e que é apresentada como algo não

⁶ Ainda segundo o Censo 2010, as religiões de matriz africana, como *candomblé* (283), *umbanda* (80), *candomblé* e *umbanda* (450) e outras (87) somam 900 pessoas: 0,3% da população pesquisada naquele ano. (IBGE, 2010).

aceitável no *mundo civilizado*, a punição com a pena de morte é exposta como algo mais *palatável*, porque tem uma roupagem jurídica que a coloca como uma resposta do direito moderno para uma infração grave punida exemplarmente. É possível que justifiquem que a pena, nesses casos, ultrapasse a esfera da vingança e ocupe o universo jurídico, não sendo, portanto, condenável pela moral cristã.

A *diversidade cultural* e a *diferença* aparecem como valores em ascensão entre a juventude, que tende a *superar a dicotomia* entre *selvagens e civilizados*. A moda dessa questão foi 1; os respondentes, com isso, posicionam-se majoritariamente em favor de que *não existem pessoas selvagens e pessoas civilizadas: existem apenas culturas diferentes*. 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, características positivas da e na atualidade, para certas camadas sociais.

A discussão em relação ao conceito de cultura (em sentido sociológico e antropológico: extrapolando a própria pergunta do questionário) é um debate pertinente no âmbito educacional, enquanto aspecto que dialoga com as práticas dos indivíduos e coletividades (costumes, crenças, etc.). Da mesma maneira, ocorre com os elementos selecionados e transmitidos pela e na escola (em função da cultura e dos poderes iminentes aos espaços e poderes) advindos dessas práticas e do que é posto, histórica e socialmente, enquanto imprescindível ao conhecimento (na ciência e na arte), e que é exposto em espaços educacionais e formativos como um todo, para além da escola. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

O primeiro artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) pontua: “Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996). Enfim, se passam em esferas da *cultura*. A educação é permeada por diversas narrativas, subjetividades e espaços que formam e reformam, nos quais são fornecidas aprendizagens que coadunam os discursos hegemônicos ou vão de encontro a eles, bem como podem potencializar abordagens contra-hegemônicas e que abalem o *status quo*.

No pensamento e na discussão freiriana, nos aspectos dialógicos de emancipação e formação, Paulo Freire (1987, p. 68) aponta que um tema central e indispensável é o do *conceito antropológico de cultura*, “sejam homens camponeses ou urbanos, em programa de alfabetização ou de pós-alfabetização, o começo de suas discussões em busca de mais conhecer, no sentido instrumental do termo, é o debate deste conceito”. Essa cultura vai sendo discutida em nuances que a postulam desde a própria prática do trabalho, do cultivo e do consumo, diferenciando os seres humanos dos outros animais até o ponto da diferença e do desenvolvimento distinto de lugares e espaços.

Nesse sentido, a discussão permite entender *a si e ao outro*, na dinamicidade histórica e dos processos que se dão na concreticidade, nas diferenças e nos aspectos que proporcionam tais diferenças. Laraia (2001) pontua que a *cultura*, “um conceito antropológico”, condiciona a visão de mundo dos sujeitos, porque ela é dinâmica e, desde Edward Tylor (mas posto enquanto ideia antes dele), foi sendo formulada do ponto de vista antropológico. Ou seja, a discussão quanto aos aspectos do *civilizado*, do *selvagem*, da *diferença cultural*, do *eurocentrismo*, do *etnocentrismo* e do *relativismo cultural*, por exemplo, passa a ganhar espaço e serve para debates. Portanto, interfere nas dinâmicas e práticas escolares, bem como nas ideias dessas juventudes em meio aos aparatos tecnológicos. Forquin (1993, p. 123) pontuara que as implicações educativas do pluralismo cultural só podem se tornar uma questão pertinente “se tiver[em] como base uma definição antropológica e sociológica do conceito de cultura”.

No mundo contemporâneo, as dificuldades que se encontram para definir as relações entre educação e cultura não vêm somente das necessidades da seleção ou da transposição didáticas. Elas se devem também a razões inerentes à própria situação da cultura, o que traduz muito bem o conceito de *modernidade*: “a educação é cada vez menos capaz, hoje em dia, de encontrar um fundamento e uma legitimação de ordem cultural, porque a cultura “perdeu o seu norte” e se encontra privada das amarras da tradição e da bússola do princípio da autoridade”. (FORQUIN, 1993, *apud* RODRIGUES; BREGLIA, 2010, p. 2).

Nesse horizonte, a noção do moderno, do *novo*, de sociabilidades e fenômenos mais fluidos e rápidos põem em xeque as *certezas*, trazem à luz as diferenças, mormente com o contato mais rápido, como visto, propiciado pela tecnologia, pela arte etc., as quais impactam e dinamizam as *funções* da educação e o seu *papel sociocultural* em sua inserção nessa cultura. Essa educação, pontuada em Forquin (1993), em Freire (1993), em Silva e Rossato (2018), em Cerri (2018) e em outros pesquisadores revela, portanto, novas tramas na relação entre sociedade, cultura,

espaços educacionais e juventude(s), visto que esses sujeitos e objetos são, eles mesmos, multiformes e apresentam definições e funções distintas de acordo as conjunturas históricas.

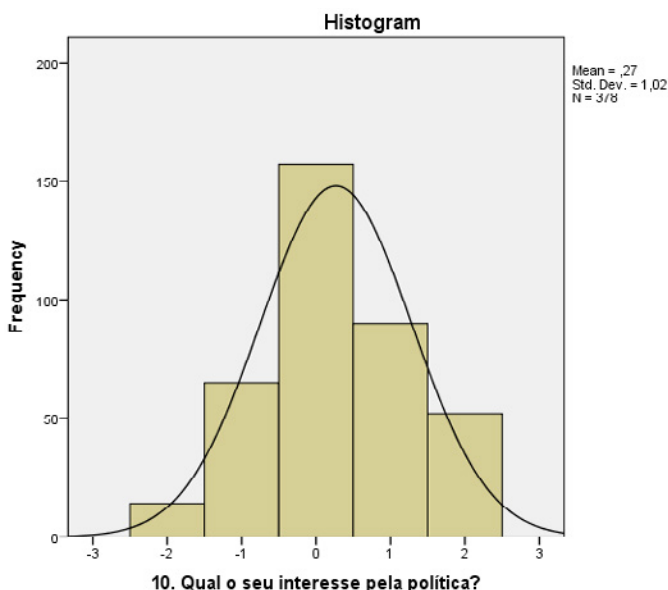
Para corroborar esses pressupostos, observa-se o que expõe Saviani (2008) quanto ao que visualizam as teorias, sejam críticas ou não críticas, como no espectro em que entendem ser a educação um instrumento de equalização social ou de discriminação social, de manutenção do *status quo* ou de transformação, em distintas óticas, seja o reprodutivismo, o aspecto da violência simbólica ou enquanto aparelho ideológico, bem como de visões pedagógicas que, a depender da conjuntura, visualizaram a educação, o docente e o discente por meio de diferentes perspectivas.

Certeau (1995) aponta os trâmites da cultura de massa e seu impacto sociocultural, segundo o autor, a relação da cultura com a sociedade foi *modificada*, porque a cultura não está mais reservada a um grupo e não é mais estável ou definida por um código aceito por todos (CERTEAU, 1995, p. 103), a *seleção* muda de sentido e a cultura passa ao *campo indefinido*. Portanto, isso impacta as percepções dos jovens e dos sujeitos (inclusive os pesquisadores) que os rodeiam, visto que as transformações culturais alteram os modos de existir, abalando o sujeito *jovem*, uma construção, bem como o *aluno*, como propõe Sacristán (2005).

Interesse e participação política

A questão 10 é posta na intenção de ser correlacionada aos pontos já discutidos. Analisando o histograma da questão 10 (gráfico 2), encontra-se uma distribuição do gráfico com o predomínio de respostas de *médio interesse* e, menos acentuado porém prevalente, *interesse* pela política. Isso é evidente ao visualizar a moda dos gráficos, entendida por Barom (2019), como a “distribuição de frequência, que são as quantidades de vezes que cada valor ocorreu nos conjuntos de dados (o valor mais repetido é o que os estatísticos chamam de *moda*)” (BAROM, 2019, p. 254). Dessa forma, constata-se que esses jovens têm, no mínimo, um interesse mediano por política, confrontando a percepção da juventude desinteressada pelas questões da sociedade.

Gráfico 2. Qual o seu interesse pela política?



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

Quando são cruzados os dados da questão 10 com os da questão 25.6 (*Como você acha que será sua vida daqui a 40 anos – participarei da vida política*), tem-se a distribuição do gráfico um pouco distinta, mesmo com a prevalência menos acentuada do *talvez* e das respostas positivas. Assim, constata-se um equilíbrio maior entre respostas positivas e negativas, além de desvio-padrão alto.

No caso, a moda é a mesma, mas o futuro da participação política, mesmo com o atual interesse, é *incerto* e *duvidoso*. Parece que os jovens entrevistados não associam seu futuro ao âmbito da política, a qual não estaria entre os aspectos vislumbrados nos seus horizontes. Seria por entenderem a política como algo macro e não a relacionarem com o micro, o cotidiano?

Entendendo as juventudes como um terreno fértil para considerações e percebendo a atuação política dos jovens como um elemento importante e de forte centralidade no cenário contemporâneo, surgiu o interesse em investigar a questão 11, inserida no questionário do Projeto e que trata da *participação social ou política dos estudantes* envolvidos na pesquisa. Os entrevistados foram convidados a assinalar uma ou mais alternativas a respeito de sua inserção em movimentos e grupos que permeiam suas trajetórias de participação social ou política, a saber:

- a. Movimento estudantil;
- b. Militância político-partidária;

- c. Movimentos de reivindicação social (moradia, transporte etc.);
- d. Discuto e compartilho temas políticos nas redes sociais;
- e. Grupos de jovens na igreja;
- f. Grupos ambientalistas;
- g. Movimentos étnico raciais;
- h. Movimentos de identidade de gênero;
- i. Movimentos políticos não vinculados a partidos;
- j. Não participo de nenhum movimento social ou político. (Projeto Residente – Questionário).

Afirmar ou pensar as juventudes como categoria universal, sem considerar as pluralidades, por exemplo, pode dificultar a compreensão das várias formas de participação política existentes, como visto desde o início deste estudo. Portanto, entende-se que é necessário pensar o conceito e o sentido do termo *política* na contemporaneidade, também é importante fazer a contraposição 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, *apud* MESQUITA *et al.*, 2016, p. 289), “a apreensão da política pelo conhecimento científico sempre foi um problema investigativo”. Assim sendo, Mesquita, Bonfim, Padilha e Silva (2016) afirmam que os autores (por eles referenciados) fazem uma crítica ao fato de a relação entre a juventude e a política ser tratada como algo *naturalmente concebido*. Dessa maneira, isso ocorreria devido ao fato de a sociedade atribuir à juventude uma condição solidificada sobre uma natureza *questionadora e rebelde* (MESQUITA *et al.*, 2016).

Além do mais, essa inculcação de uma *natureza rebelde* para a juventude não é de longa data, tal ponto foi modificado de acordo com o tempo em dinâmicas históricas e sociais em diferenciações e especificidades. Nesse sentido, os aparatos que empenham determinadas características aos jovens, aos adultos, crianças e idosos, por exemplo, bem como entre os gêneros e em outros perfis desses sujeitos tendem a mudar em tempos e espaços.

Ademais, os autores pontuam que estudos como os de José Machado Pais, Hermano Vianna, Marília Sposito etc. contribuíram para a expansão do campo de conhecimento sobre as juventudes (MESQUITA *et al.*, 2016). Esses pesquisadores também pontuam que os estudiosos por eles referenciados na catalogação e expostos, aqui, de forma breve, confirmaram os conteúdos trabalhados e mudaram o modo de pensar a(s) juventude(s), que, segundo eles, é geralmente caracterizada

pela instabilidade e pela indiferença política ou pela relação simplificada entre juventude e participação política.

Em comparação com pesquisas já efetivadas, como as que entrevistaram jovens com idades compreendidas entre 18 e 29 anos, feita por Lúcia Rabello de Castro (2007), ela observou que a política foi sendo percebida com base em uma visão heterogênea que expressa a diversidade de possibilidades de ser e vivenciar a(s) juventude(s).

Além disso, Castro (2007) observa que a inserção dos jovens nos distintos grupos diz muito sobre suas compreensões de política e sobre seus ideais de participação. Ou seja, é possível observar como as dinâmicas e estruturas sociais, culturais, econômicas, políticas, etc., enquanto um todo significativo e que apresenta suas trocas, consensos e dissensos em diversos pontos de intersecção, fazem com que os sujeitos tenham suas percepções de mundo com base em diversos lócus enunciativos.

Dito isso, segundo os dados coletados neste trabalho, 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:

Tabela 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	Casos em que foi marcada apenas a alternativa indicada		Casos em a alternativa foi marcada junto com outras	
a) Movimento estudantil	14	4%	97	26%
b) Militância político-partidária	0	0%	28	7%
c) Movimentos de reivindicação social (moradia, transporte etc.)	4	1%	63	17%
d) Discuto e compartilho temas nas redes sociais	13	3%	58	16%
e) Grupos de jovens na igreja	22	6%	60	16%
f) Grupos ambientalistas	2	1%	18	5%
g) Movimentos étnicorraciais	0	0%	22	6%
h) Movimentos de identidade de gênero	0	0%	43	11%
i) Movimentos políticos não vinculados a partidos	2	1%	31	8%
j) Não participo de nenhum movimento social ou político	147	39%	19	5%

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

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

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

Tabela 2. 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 étnico-raciais	7%
j) Não participo de nenhum movimento social ou político	2%

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

Um aspecto curioso nesta análise foi o fato de que 19 estudantes (5%) afirmaram *não participar de movimentos sociais ou políticos* e assinalaram *outras alternativas*. A hipótese é de que se trata de uma contradição e em que se deu a busca das associações feitas, ou seja, baseando-se em observações de Castro (2007), a inserção dos jovens nos distintos grupos diz muito sobre as suas compreensões e ideais de participação política. Observa-se:

Tabela 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 participar 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, organizados pelos autores, 2019.

Seria ausência de formação política ou opacidade no que se refere à compreensão do que é a política e o movimento social? Há uma contradição a ser entendida quando se afirma não participar de nenhum grupo, mas também assinalar o que se entende como grupos constituídos para esse fim de envolvimento com a coletividade.

Compreende-se serem as *juventudes* uma representação e uma fase heterogênea na vida, como o uso do termo plural denota, por isso, estão sujeitos a uma vivência em multiplicidades. Entretanto, 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.

Sendo assim, talvez a formação nesse sentido devesse ser um processo permanente de intervenção na realidade em que se vive para poder transformá-la. Logo, o ponto de partida de tal formação deve ser, na observação dos pesquisadores, a prática social, o acesso às teorias e a aplicação delas à própria vida, gerando, portanto, um movimento permanente entre *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.

Por fim, é importante ter em mente que, aliando-se aos aspectos já postos em observação por outros pesquisadores aqui referenciados, nota-se que, como afirma Castro (2007), a participação política não pode ser desvinculada das condições subjetivas e que subjetivam os indivíduos. Nesse sentido, dão forma ao sentimento de pertencimento à coletividade por parte dos referidos jovens, tanto os pesquisados por tais autores quanto os que aqui são postos, mesmo em suas

distinções geopolíticas e frente aos outros aspectos contingenciais, influenciando as formas como a coletividade é representada pelos indivíduos.

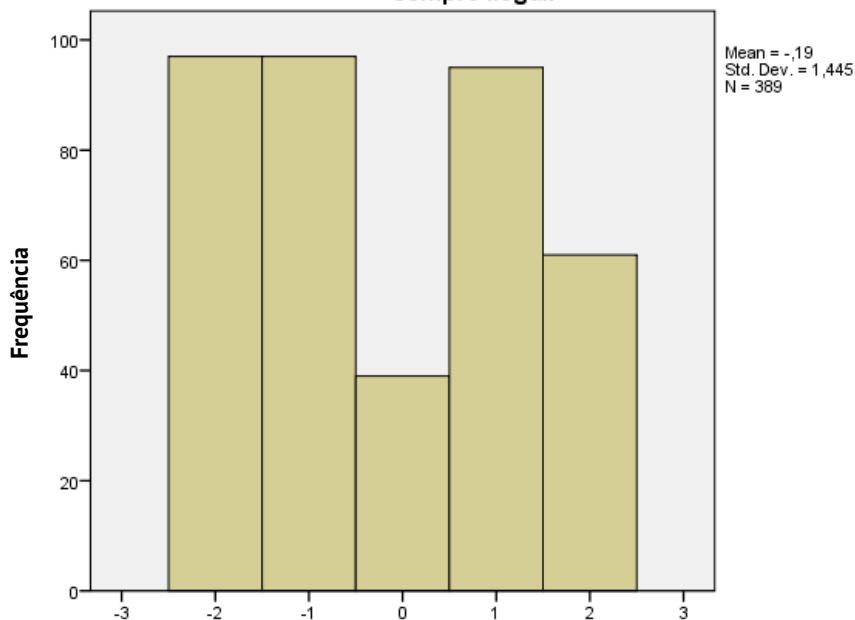
Temas polêmicos e a complementaridade das perspectivas

Os subitens da questão 31 complementam as teses discutidas até o momento. Os resultados, no que se refere, por exemplo, ao dever da mulher, demonstram o avanço dessa discussão. Os dados apontam discordância da suposta função feminina de ser principalmente dona de casa.

De forma geral, o quadro baiano, com um quantitativo de pesquisados muito maior, também indica a percepção do lugar ocupado pelas mulheres na sociedade contemporânea, com a mesma moda que o município. Na verdade, essa moda (-2) se repete em todos os estados analisados, com diferenças de médias e desvio-padrão.

Gráfico 3. O aborto, nos casos em que a vida da mulher não é ameaçada, deve ser sempre ilegal

31.7 O aborto, nos casos em que a vida da mulher não está ameaçada, deve ser sempre ilegal.



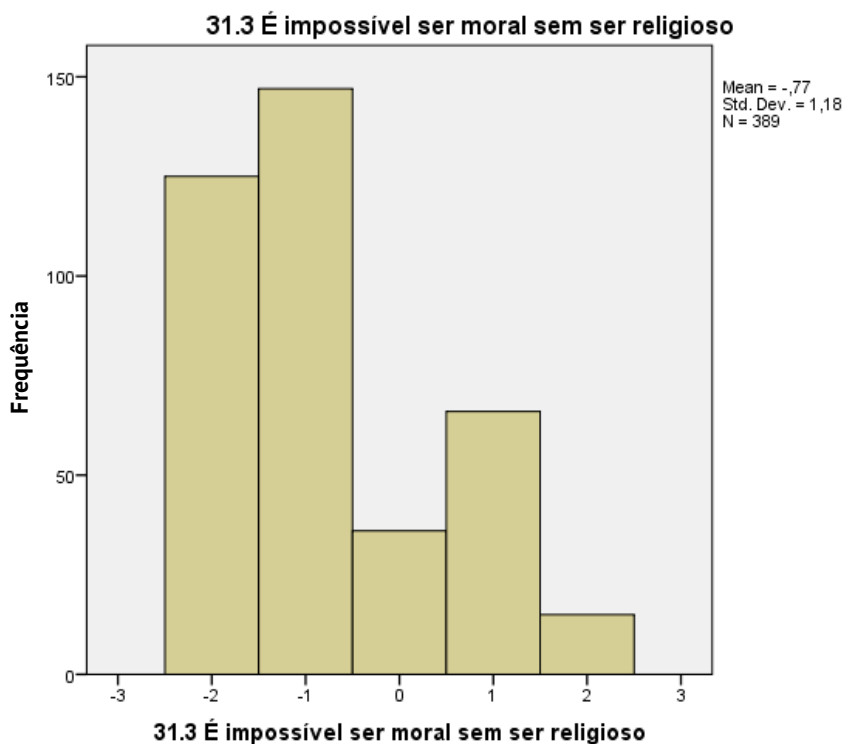
31.7 O aborto, nos casos em que a vida da mulher não está ameaçada, deve ser sempre ilegal.

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

Por conseguinte, quanto ao aborto ilegal, quando não há ameaça à vida materna, dez pontos percentuais separam os que defendem a ilegalidade (40,1%) daqueles que dela discordam (49,9%), sendo esse um assunto polêmico em uma comunidade marcadamente religiosa, com cerca de 85% da população de definição católica ou protestante (IBGE, 2020) e 67% entre os pesquisados, como foi dito, creditam importância à religião.

Percebe-se novamente o acirramento das posições, com média baixa e os posicionamentos opostos em destaque, mesmo com a prevalência para a defesa da legalidade. Isto posto, surpreende que quase metade dos respondentes não concordem que o aborto deva ser ilegal; demonstra-se, então, uma dissonância entre a moral religiosa e os costumes. O município de Vitória da Conquista e o estado da Bahia também divergem nessa questão, já que a maioria no estado defende a ilegalidade (47,4% a favor e 44,6% contra) do aborto. Em síntese, a disputa no estado é ainda mais acirrada, com uma diferença mínima, destacando ainda mais a existência de pensamentos extremados com relação a essa questão.

Gráfico 4. É impossível ser moral sem ser religioso



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

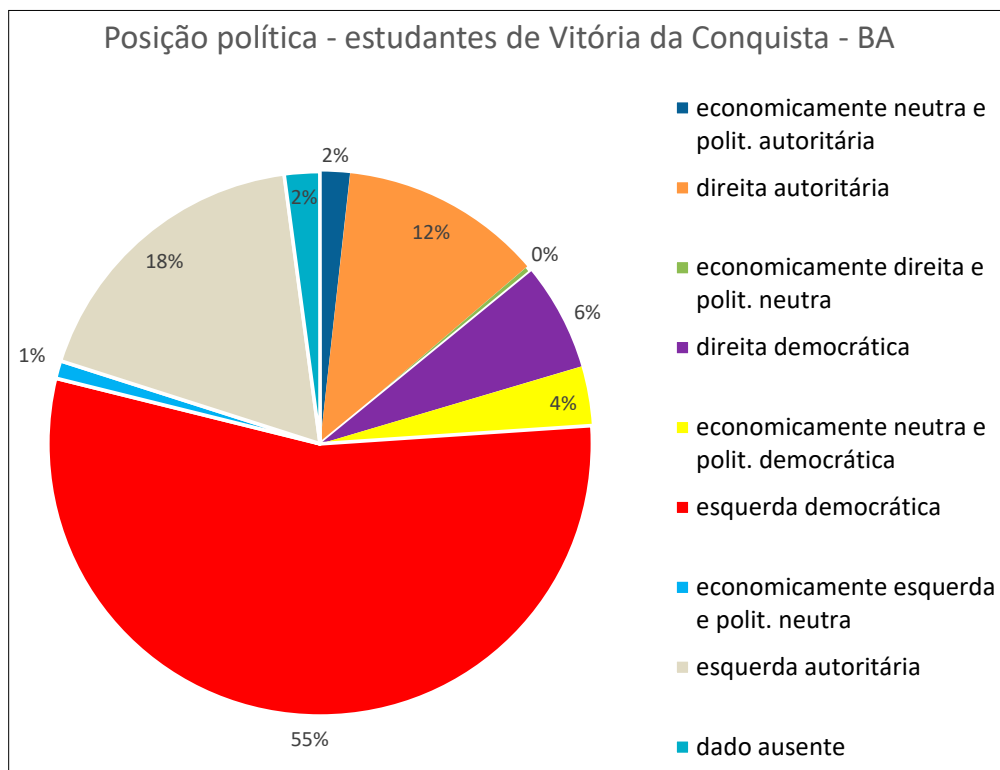
Além disso, a discordância da relação entre *ser moral e ser religioso* é grande – a moda aqui é -1, refletindo, no estado e no município, a prevalência dos que são contra essa afirmação. O histograma é revelador ao concentrar suas respostas majoritariamente no lado esquerdo do gráfico, no campo tomado como negativo, ou seja, evidencia-se uma reflexão acerca da fé e da moral vistas como separadas. Portanto, essa margem é harmonizada com a tese de uma brecha dissonante entre *formação religiosa e conduta moral* referente aos costumes.

O questionamento sobre educação e religião segue essa linha, com um predomínio dos que discordam das relações feitas, defendendo, então, a *laicidade educacional*, apesar de que aqueles que concordam também serem um total considerável. Os últimos subitens mantêm coerência com as demais conclusões, assinalando uma postura mais liberal nos costumes, ao aprovarem a *adoção por casais homoafetivos* com uma margem ampla frente aos que desaprovam.

A aceitação da adoção para variados tipos de família em Vitória da Conquista prevalece, caso comparada à do restante do estado. Ademais, ainda apresentam a mesma postura quando analisam a frase *ninguém pode se sentir naturalmente homossexual*, a discordância em relação à proposição é maior. Nos gráficos referentes ao espectro da homossexualidade, é bem visível a postura mais liberal e avançada nas questões de gênero, com um resultado acentuadamente favorável à adoção e ao *sentir-se* ou *entender-se* homossexual.

Por fim, sobre a *descriminalização da maconha*, a disputa volta a ser acirrada entre os que discordam e os que concordam, com o histograma extremado. Nesse ponto, o estado da Bahia tem uma aceitação maior, mas também reflete as referidas posições contrárias. Torna-se evidente que a discussão não foi absorvida pela juventude e carece de maior aprofundamento.

Gráfico 5. Bússola política de Vitória da Conquista



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

Os resultados apresentados confirmam a bússola política de Vitória da Conquista e da Bahia, ambas apontando para a *esquerda democrática*. No município, esse valor corresponde a 86,2% e no estado a 80,3%, índices altos que são reveladores do perfil das juventudes. Não obstante, mesmo com resultados que se aproximam do perfil indicado pelas bússolas políticas, percebem-se algumas discrepâncias, além de grande polarização em algumas questões polêmicas. Assim sendo, a ampliação da pesquisa, com a análise de outras questões, poderá ajudar a responder se o perfil representado na bússola e percebido nas questões relativas à moral e aos costumes, por exemplo, estende-se para outros campos.

Multiplicidades de discursos discentes

Aponta-se a multiplicidade de formas de *ser jovem* e de *vivenciar a juventude*, pois assim “entendemos que haverá também uma diversidade de compreensões

e vivências da política. Compreender isso é de extrema importância para percebermos as distintas formas de contato com a participação política” (MESQUITA *et al.*, 2016, p. 290). Com isso, os autores têm em vista as inserções em diferentes grupos e movimentos que demarcam especificidades individuais e identificações, ao longo da participação desses grupos e sujeitos.

Os autores revelam e deixam nítido que “é importante reconhecer a existência de múltiplas formas de organização juvenil, que dialogam com distintos contextos e experiências de inserção na sociedade” (MESQUITA *et al.*, 2016, p. 290). Tendo em mente os resultados apontados, nota-se que a cidade de Vitória da Conquista é apresentada como *mais progressista* em comparação ao estado da Bahia. Além disso, é notável que para esta geração – entre 15 e 17 anos – os limites morais da religião existem para assuntos específicos, que se vinculam diretamente aos dogmas. No entanto, no que se refere aos costumes e experiências juvenis, esses indivíduos tentam romper ou minimizar os preceitos mais conservadores.

Na análise geral, são vistas respostas menos tradicionalistas ou conservantistas dos sujeitos, tanto no estado quanto no município baiano. Entretanto, a exceção se dá nas indagações sobre *violência, punição e reabilitação*, que indicam uma juventude *mais reacionária*. Essas questões multifacetadas nas concepções de jovens, em ideias de mundo que podem parecer, *a priori*, paradoxais e divergentes entre si mesmas, podem revelar aspectos próprios da globalização cultural, econômica, de referenciais etc., que inclusive ensejam novas pesquisas.

Afinal, como afirma Certeau, assiste-se a uma *multiplicação da cultura*, torna-se possível manter vários tipos de referências culturais ao mesmo tempo (CERTEAU, 1995, p. 140). Assim, um indivíduo pode ter vários referenciais culturais e ideias que, de modo racional, poderiam conflitar entre si nos quesitos de supostos *princípios e concepções de mundo*. Torna-se evidente, portanto, que em todas as questões analisadas há um grau de posicionamento maior, provavelmente tendo em mente que são demandas cotidianas, ou seja, fazem parte da vida prática e não dependem totalmente de conhecimentos escolares prévios.

De forma geral, chama a atenção a *tendência liberal* com relação aos costumes, a moral e aos dilemas juvenis, nesses pontos talvez discordem do núcleo familiar e religioso em temas como a *homossexualidade* (mesmo questões mais pulverizadas midiaticamente e socialmente, como as categorias mais amplas na prospecção LGBTQIA+) e o *aborto*, demonstrando certa autonomia, como evidenciam os dados em suas disparidades e confluências.

Considerações finais

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 ao espectro de uma certa *liberalidade* nas questões sobre os costumes, entendendo a *diversidade* e a *diferença* como valores, bem como apresentam interesses por política e reconhecem a importância da escola.

Ademais, observam com criticidade as ações de seu país, mas apresentam um *traço conservador* ao se orgulharem do pertencimento ao Estado nacional. Ademais, se por um lado os dados demonstram a percepção de que as autoridades não podem ter poderes plenos e incontestáveis, acabam mostrando, também, que os respondentes acreditam que as mesmas autoridades devem fazer o necessário para manter o Estado de direito.

As *juventudes*, em sua ampla e complexa pluralidade, estão retratadas nos gráficos e nas estatísticas desta pesquisa. Sendo assim, a busca por padrões, que tantas vezes é almejada nas pesquisas, pode ceder lugar ao *reconhecimento da diversidade, da diferença e da mudança* como um valor social, mas também teórico e estatístico.

Ademais, os histogramas com distribuição de dados extremados, equilibrados ou concentrados, resultantes da pesquisa, representam, na linguagem matemática, as *juventudes* ouvidas. É essa *multiplicidade do pensamento juvenil* que é preciso conhecer e nos apropriarmos melhor dela, para que seja possível estabelecer vínculos com a vida prática e estimular a consciência histórica desses sujeitos.

Referências

BAROM, W. C. C. 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**, Londrina – PR, v. 25, n. 2, p. 239-268, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/36588>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2021.

CASTRO, L. R. de. Participação política e juventude: do mal estar à responsabilização frente ao destino comum. **Revista Sociologia & Política**, v. 16, n. 30, p. 253-258, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/BV6fYy8ghNMjyyMh7Q9VSwN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CERRI, L. F. (Org.). **Os jovens e a História: Brasil e América do Sul**. Ponta Grossa: Ed. da UEPG, 2018.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Vitória da Conquista**. Cidades e Estados. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/vitoria-da-conquista.html>. Acesso em: 6 nov. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Vitória da Conquista**. Panorama: Religião. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama>. Acesso em: 13 nov. 2020.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MAYORGA, C.; CASTRO, L. R. de; PRADO, M. A. M. **Juventude e a experiência da política no contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa/Faperj, 2012.

MESQUITA, M. R.; BONFIM, J.; PADILHA, E.; SILVA, A. C. Juventudes e Participação: compreensão de política, valores e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 2, p. 288-297, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/J7KqkS7nPLg55HnS46sWRPw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

RODRIGUES, M. E. F.; BREGLIA, V. L. A. Das práticas aos fundamentos: o cotidiano revisitado. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 11, n. 1, p. 1-14, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/92583>. Acesso em: 28 out. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

SETTON, M. da G. J. Juventude, Mídias e TIC. *In*: SPOSITO, M. P. (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte, MG: Argumentem, 2009. v. 2, p. 63-86.

SILVA, C. B. da; ROSSATO, L. Jovens do Mercosul e suas ideias sobre presente, passado e futuro: notas sobre a formação de sentido histórico. *In*: CERRI, L. F. (Org.). **Jovens e a História: Brasil e América do Sul**. Ponta Grossa: Ed. da UEPG, 2018. p. 15-39.

Jóvenes, dictadura militar chilena y cultura histórica: configuraciones narrativas de memorias e historiografías para la comprensión de un pasado reciente de violencia

Graciela Rubio

Introducción

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 (ROUSSO, 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 sociopolíticos, procesos económicos y violaciones de derechos, articulando tradiciones historiográficas, memorias y discursos hegemónicos desplegados en contextos públicos (GONZÁLEZ; CERRI; ROSSO, 2016) en los que convergen procesos de memorialización y educación, dando sentido de acuerdo a intereses, a un pasado reciente de violencia (FRANCO; 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 (Frente de Acción Popular y la Unidad Popular) 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). Este período anterior al régimen 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, 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 (ROUQUIÉ, 2011, 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 (alianza de partidos de centro izquierda), el empresariado, el pinochetismo y la transnacionalización del capital. Este ciclo vive, en la postdictadura (FIGUEROA, 2019), en el hito 2019-2021, una crisis profunda.

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), los juicios a violadores de derechos y sus resistencias (1998 hasta el presente), negacionismos históricos y cuestionamientos de diversos movimientos sociales a la concentración de la riqueza (2006-2019) y el daño social derivado del modelo económico. Y, se ha denunciado a una clase política deslegitimada, coludida con el empresariado para reproducir un orden oligárquico que ha corrompido las bases éticas democráticas y violado masivamente los derechos humanos (2013-2019).

Ante un pasado reciente complejo e inacabado, los jóvenes movilizan relaciones con la dictadura pinochetista de acuerdo a las articulaciones de la cultura histórica ordenadas en tres niveles (GREVER; 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 en el caso chileno. Dos tradiciones historiográficas (PINTO, 2016): *la tradición nacional conservadora*, centrada en un estado trascendente guiado por élites, al cual la sociedad debe subordinarse. Ésta 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 político con el Estado y sus conformaciones históricas (desarrollistas) y las disputas por las proyecciones de la política y lo político en la vida cotidiana (SALAZAR, 2003). Ésta última, si bien, releva el cambio histórico social en sentido democrático e igualador, en sus investigaciones sobre la historia reciente mantiene una producción historiográfica desbalanceada sobre la dictadura, centrándose más en la historia previa y en los primeros años de la transición (VALDIVIA, 2018).

En cuanto a las narrativas de *memorias, las emblemáticas* (STERN, 2000), han sido creadas por agentes diferenciados que despliegan discursos y rituales en la escena pública recuperando procesos políticos enmarcados entre 1973-1990 (Golpe de Estado, dictadura, represión, crisis económicas y transición) y, *las memorias sociales*, se han desarrollado ancladas a militancias, experiencias vitales e identidades de comunidades y grupos. Los estudios de transmisión de éstas últimas, muestran el peso que tienen en el recuerdo, la adscripción generacional y el marco ideológico, su alta incidencia en la identidad socio política (CARVACHO et al, 2013; ARNOSO et al, 2012), la relación directa entre el vínculo con el conflicto del pasado reciente (víctima o victimario), con la disposición a reparar y perdonar (CARVACHO; GONZÁLEZ et al, 2013) y, cómo 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 discurso economicista mercantil* que asocia el modelo neoliberal con el desarrollo social (SAAVEDRA; FARÍAS, 2014) y valida el mercado como referente social relacional simbólico

y material (LECHNER, 2002). Y, el *discurso de Guerra Fría* (ARRIAGADA, 1981, in VALDIVIA, 2018) que responsabiliza a la izquierda de la crisis política de 1965-1973 (CORVALÁN, 2018a), justificando la violencia aplicada por la dictadura militar. Configuración narrativa que también está presente con matices en el Informe de Verdad (VALECH, 2004) y en el currículum escolar. Éste último, resultante de consensos políticos, preserva en la unidad curricular “historia del tiempo presente” un núcleo disciplinar centrado en la historia política (GAZMURI, 2017; VILLALÓN; 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 Derechos Humanos como referente normativo universal, antes que un recurso para el análisis histórico (RUBIO; CENITAGOYA; MATURANA, 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 ocho comunas (macro ciudades) que representan al Centro y Sur del país. Se analizó la pregunta 33 conformada por una idea inicial: “los gobiernos militares en nuestro país pueden ser relacionados”, vinculada a siete alternativas de respuestas: combate al terrorismo para el mantenimiento del orden (33.1); intenso desarrollo económico (33.2); tortura y asesinato de opositores (33.3); no tener en cuenta la opinión del pueblo para gobernar (33.4); crisis económicas y aumento de la deuda externa (33.5); un período de mayor seguridad pública (33.6); un periodo sin corrupción en la política y en el gobierno (33.7). 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 pinochetista dada su presencia permanente en las discusiones públicas y su relación con las discusiones políticas actuales (GREVER; VAN NIEUWENHUYSE, 2020).

Se realizó un análisis cuantitativo en base a estadística descriptiva y correlacional bivariada 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”, “33.6. Un período de mayor seguridad pública” y “33.7. Un periodo sin corrupción en la política y en el gobierno”. Y 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” y “33.5. Crisis económicas y aumento de la deuda externa”.

Estas configuraciones narrativas se han expresado con diferentes intensidades y profundidades y, en algunos casos, con desigual distribución de fuerzas en la discusión pública sobre el pasado reciente con motivo de la socialización de los informes de verdad (RETTIG, 1991; VALECH, 2004), la detención de Pinochet en Londres (1998), la conmemoración de los treinta años del golpe de Estado (2003), en la apertura del Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos (2010), en diversos hitos judiciales de relevancia nacional a lo largo de toda la postdictadura y en contextos de discusión política asociados a dicho pasado (1991-2006). También se encuentran presentes en diversos dispositivos de memoria organizados en Sitios de Memoria y en producciones culturales socializadas en medios de comunicación masiva. Y, como veremos, en formas reducidas, en el currículum escolar.

Los criterios para definir las posiciones de adhesión y de crítica se basaron en los agentes que las han utilizado, en el caso de la adhesión, movilizadas mayoritariamente en la prensa conservadora, colaboradores del régimen dictatorial, representantes de Fuerzas Armadas y partidos continuistas de sus políticas. La posición crítica ha sido desplegada por algunos integrantes de partidos de centro izquierda pertenecientes a la Concertación de Partidos por la Democracia (con énfasis y omisiones diversas) y, con menor visibilidad, pero con más persistencia, por los movimientos de derechos humanos.

Mediante el coeficiente de correlación de Pearson, las relaciones se ordenaron en rangos de 0 a 1, siendo 1 la correlación perfecta¹ 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.²

¹ Esta sólo se consigue comparando una variable consigo misma.

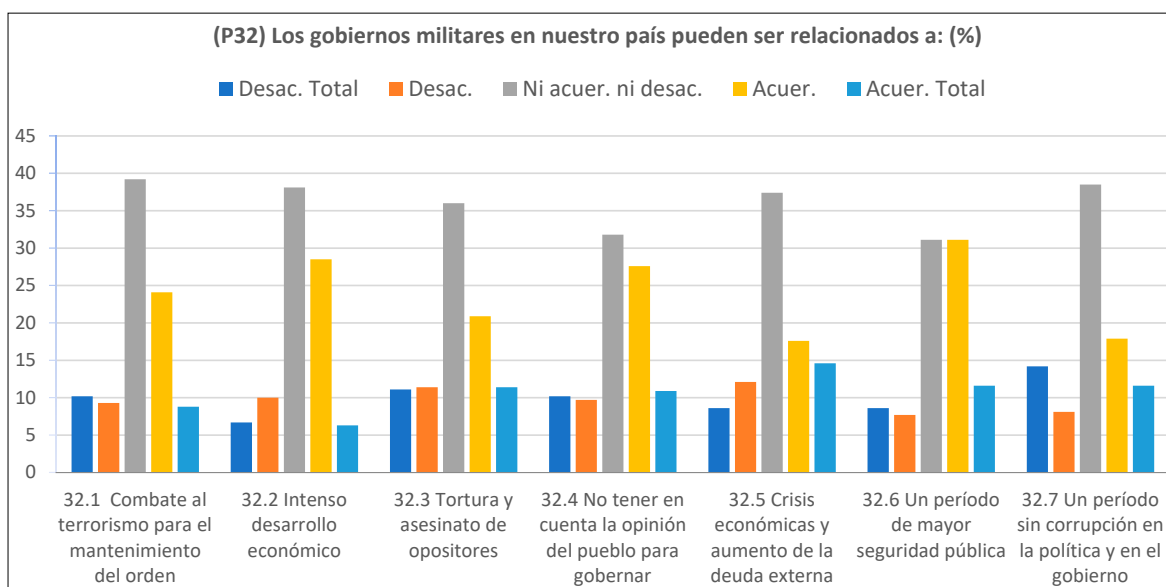
² 0 = Relación nula. Inversa: -0,1 a -0,25 = Entre nula y baja; -0,26 a -0,50 = Entre débil y media; -0,51 a -0,75 = Entre buena y muy buena; -0,76 a -1,00 = Entre fuerte y perfecta. Relación directa: 0,1 a 0,25 = Entre nula y baja; 0,26 a 0,50 = Entre débil y media; 0,51 a 0,75 = Entre buena y muy buena; 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.

Análisis

A continuación, presentamos el análisis descriptivo y luego el correlacional bivariado. El primero analiza la panorámica general de las tendencias de respuesta de los jóvenes, el segundo se focaliza en las correlaciones más significativas que ellos evidencian y luego se reflexiona sobre las incidencias de las configuraciones narrativas presentes.

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

Gráfico 1: Análisis descriptivo



Fuente: Datos Proyecto Residente organizados por la autora, 2019

De los 431 estudiantes, unos promedios de 155 se situaron en la posición (Ni en acuerdo ni en desacuerdo en adelante, 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 significativa. Sin embargo, en los acuerdos destaca la variable que asocia a la dictadura con “un periodo de mayor seguridad pública”, con un 42,7%.

Podríamos sostener que las tendencias de ambigüedad de respuesta muestran, en general, la configuración de un pasado inaccesible para los jóvenes debido no solo a una incerteza por desconocimiento histórico y de los procesos consultados. Se agregan también los vacíos de las configuraciones narrativas en uso, que dado su carácter totalizante y su vínculo a acuerdos y posiciones políticas que, como veremos más adelante, no permiten establecer una trama histórica abierta a conocer dicho pasado y desarrollar procesos de reflexión. Junto con ello, se agrega la relación que establecen entre el régimen y la clase política –pinochetista y concertacionista– que en gran parte vivió dicho pasado, que ha gobernado en la postdictadura y que ha venido siendo considerablemente desvalorizada por las nuevas generaciones por sus distancias sociales y prácticas de corrupción. Sobre ésta piensan que ha “ocultado dicho pasado” de acuerdo a sus intereses (RUBIO; GONZÁLEZ, 2021). Esto no permitiría consolidar las afirmaciones de adhesión a la dictadura enmarcadas en narrativas que han realizado su rol (entendido como exitoso) en el combate al terrorismo y el aseguramiento del orden y la llamada ausencia de corrupción, así como tampoco las posiciones de crítica.

Específicamente en cuanto a los marcos narrativos historiográficos, la expresión de la ambigüedad no permite observar con claridad la incidencia de la posición crítica vinculada a la tradición historiográfica *transformativa*. En cambio, la tendencia significativa de asociar la dictadura con un periodo de la historia de mayor seguridad pública, seguida de intenso desarrollo económico, muestra una relación más directa con configuraciones narrativas en la que convergen de modo cohesionado la tradición historiográfica *nacional conservadora* y los discursos de Guerra Fría y el neoliberal. Esta cuestión muestra la fuerza de estas últimas narrativas, particularmente la historiográfica, para ordenar la discusión pública sobre dicho pasado.

Posicionamientos políticos y conocimiento histórico de los jóvenes: incidencia en la crítica y adhesión a la dictadura cívica militar

A continuación presentamos la tabla de correlación bivariada. Ella da cuenta de las configuraciones narrativas inscritas en las discusiones políticas en el marco de la cultura histórica del pasado reciente. En estas correlaciones podemos observar las posiciones de los jóvenes de adhesión y crítica a la dictadura, sus relaciones específicas con las narrativas historiográficas, las memorias sociales y los discursos políticos (Guerra Fría) y económicos (neoliberales) proyectados en contextos públicos y educativos. Describimos las correlaciones y luego nos centramos en focos de reflexión relevantes.

Con un total de 387 participantes las posiciones muestran relaciones más bien moderadas. Esta tendencia puede explicarse por vacíos de conocimiento histórico en los jóvenes sobre dicho pasado (OPCIÓN, 2013) y por los déficits de las configuraciones narrativas presentes en la discusión pública y en el currículum escolar que se desprenden de la tradición historiográfica conservadora centrada en el Estado y el orden social y su articulación con los discursos políticos de Guerra Fría, que tienden a fortalecer explicaciones causales, un marco historicista que refuerza una visión teleológica del devenir de los hechos, presentándolos como inevitables, y una desconexión de los relatos de los procesos históricos de alta densidad registrados entre 1973-1990 con la vida de los estudiantes. Esto conduciría a los jóvenes a elaborar aproximaciones deshistorizadas, fragmentadas y polarizadas al pasado reciente sobre el cual saben que hubo violaciones sistemáticas de derechos, desapariciones y tortura. Pasado para el cual los medios de acceso preferentes han sido la transmisión de las memorias social (familiar) y cultural (documentales, libros, series de televisión) y sobre el cual saben que está implicado en sus vidas, pero que no pueden relatar de modo articulado (RUBIO; GONZÁLEZ, 2021).

Tabla de correlación bivariada

Correlaciones								
Correlación bivariada		32.4 No tener en cuenta la opinión del pueblo para gobernar	32.1 Combate al terrorismo para el mantenimiento del orden	32.2 Intenso desarrollo económico	32.3 Tortura y asesinato de opositores	32.5 Crisis económicas y aumento de la deuda externa	32.6 Un período de mayor seguridad pública	32.7 Un período sin corrupción en la política y en el gobierno
32.4 No tener en cuenta la opinión del pueblo para gobernar	Correlación de Pearson	1	-,009	,051	,660**	,700**	-,013	-,080
	Sig. (2-tailed)		,853	,318	,000	,000	,805	,116
	N	389	387	384	387	387	384	385
32.1 Combate al terrorismo para el mantenimiento del orden	Correlación de Pearson	-,009	1	,534**	,074	,054	,574**	,497**
	Sig. (2-tailed)	,853		,000	,143	,290	,000	,000
	N	387	395	385	389	388	385	387
32.2 Intenso desarrollo económico	Correlación de Pearson	,051	,534**	1	-,013	,145**	,575**	,447**
	Sig. (2-tailed)	,318	,000		,799	,004	,000	,000
	N	384	385	386	384	385	381	382
32.3 Tortura y asesinato de opositores	Correlación de Pearson	,660**	,074	-,013	1	,532**	-,098	-,098
	Sig. (2-tailed)	,000	,143	,799		,000	,054	,054
	N	387	389	384	391	387	385	386
32.5 Crisis económicas y aumento de la deuda externa	Correlación de Pearson	,700**	,054	,145**	,532**	1	,103*	,061
	Sig. (2-tailed)	,000	,290	,004	,000		,045	,235
	N	387	388	385	387	389	384	385
32.6 Un período de mayor seguridad pública	Correlación de Pearson	-,013	,574**	,575**	-,098	,103*	1	,612**
	Sig. (2-tailed)	,805	,000	,000	,054	,045		,000
	N	384	385	381	385	384	388	382
32.7 Un período sin corrupción en la política y en el gobierno	Correlación de Pearson	-,080	,497**	,447**	-,098	,061	,612**	1
	Sig. (2-tailed)	,116	,000	,000	,054	,235	,000	
	N	385	387	382	386	385	382	389

* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral). ** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

De todas las variables, la afirmación “no tener en cuenta la opinión del pueblo para gobernar” es la que presenta más correlaciones significativas, al asociar esta característica de la dictadura militar con “crisis económicas y aumento de la deuda externa” y “tortura y asesinato de opositores”. Seguido más atrás de la relación del régimen con “un período de mayor seguridad pública”, “intenso desarrollo económico” y “combate al terrorismo para el mantenimiento del orden”, “un período de mayor seguridad pública”. Y, como veremos, se le vincula con menor intensidad, pero no con menor relevancia, con “tortura y asesinato de opositores” y “crisis económicas y aumento de la deuda externa”.

Eso permite afirmar que, en los jóvenes chilenos, pese a los desconocimientos históricos y vacíos de las configuraciones narrativas, existiría un posicionamiento político previo ante la dictadura, caracterizado por la crítica al régimen, que realza sus efectos políticos y económicos en la sociedad y sus prácticas de corrupción. Este fenómeno puede explicarse por los efectos en la constatación de las violaciones de los derechos humanos derivados de las socializaciones de los Informes de Verdad (1991 y 2004), las políticas de la memoria, los juicios públicos a los perpetradores y los procesos de memorialización social promovidos por los Sitios de Memoria y diversas comunidades defensoras de derechos humanos, y también las discusiones públicas sobre corrupción generada en el régimen (Caso Riggs, 2004)³ y sus proyecciones de crítica en la postdictadura a las acumulaciones de riqueza ilegal y la corrupción política desplegada por grupos económicos y agentes políticos colaboradores del régimen.

También existe un posicionamiento político previo de menor intensidad, de adhesión al régimen que se inscribe en las configuraciones historiográficas conservadoras y en los discursos políticos de Guerra Fría y del éxito neoliberal ya señalados que muestran su continuidad también como posición política.

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

A continuación presentamos un análisis más específico sobre las correlaciones más significativas ordenadas desde la posición crítica a la de adhesión a la dictadura, organizadas desde la alternativa de respuesta “no tener en cuenta la opinión del pueblo”. Luego se exponen algunos alcances relevantes relacionados con las configuraciones narrativas historiográficas, discursivas (políticas y económicas)

³ Sería de conocimiento público la corrupción del régimen y particularmente de la familia que mantenía cuentas bancarias secretas en el extranjero derivadas de apropiaciones ilegales.

y de las memorias sociales. Y presentamos una síntesis de las configuraciones narrativas presentes en el currículum escolar.

Tabla 2: Posición de crítica a la dictadura según las variables “no tener en cuenta la opinión del pueblo para gobernar”, “crisis económicas y aumento de la deuda externa” y “tortura y asesinato de opositores”

Correlación bivariada		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
Correlación bivariada		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

Fuente: Datos Proyecto Residente organizados por la autora, 2019

Las correlaciones más significativas se presentaron en 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). Esta correlación articula las configuraciones narrativas de *la memoria emblemática* de consistencia ética y de defensa de los derechos humanos (STERN, 2000) que representa a jóvenes, pobladores/as y comunidades defensoras de derechos humanos que en la década de 1980 desarrollaron movimientos de resistencia al régimen, junto con *las memorias sociales* de la represión y de crisis económica, vividas en los fallidos intentos de instalación del neoliberalismo y de destrucción del Estado Benefactor entre 1973-1988, que han sido transmitidas intergeneracionalmente a los jóvenes como *crítica* a la dictadura. No se observa, en esta correlación, una configuración narrativa historiográfica definida, ni tampoco una proyección curricular de alta intensidad.⁴ 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).

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 mayor cercanía con tradiciones historiográficas *transformativas* que relevan la lucha entre proyectos oligárquicos

⁴ Con presencia en el currículum y en los libros de texto, pero de modo reducido (unidad centrada en la represión en los años 1980) y su estructura narrativa aborda las violaciones de derechos humanos de modo muy desarticulado de algunas descripciones explícitas de prácticas de violación sistemática.

y populares (GARCÉS, 2019; DEL POZO, 2018; CORVALÁN, 2018b) y la violencia política estatal (GARCÉS; NICHOLLS, 2005) en la cual se implican las memorias *emblemáticas* 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” (0,53), alcanzando la correlación más débil de esta posición, pero a nuestro entender de alta relevancia.

Tabla 3: Posición de crítica a la dictadura

Correlación bivariada		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 Proyecto Residente organizados por la autora, 2019

Ésta implica asociar configuraciones narrativas y análisis de relaciones políticas y económicas vividas que formaron parte de la reingeniería social desplegada por la dictadura cívico-militar. Tratase de articulaciones no explicitadas en el currículum 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 de referencias conceptuales para construir una trama relacional entre la tortura y la deuda externa. Esta narrativa debe sortear las configuraciones de los discursos neoliberales pinochetistas del éxito económico que invisibilizan su relación con la represión. Esta configuración también es tenue en las memorias sociales transmitidas y en las emblemáticas. Ambas se han centrado más en la historia política que en las crisis económicas y sus impactos sociales. Y su significatividad leve nos plantea

puntos a discutir sobre las fuentes de transmisión y sus relevancias en las vidas de los jóvenes y su incidencia en sus posiciones políticas.

Tablas 4 y 5: Posición de adhesión a la dictadura. Correlación de variables “un período de mayor seguridad pública”, “intenso desarrollo económico” y “combate al terrorismo para el mantenimiento del orden”

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

Fuente: Datos Proyecto Residente organizados por la autora, 2019

Correlación bivariada		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 Proyecto Residente organizados por la autora, 2019

En la posición que *adhiera a la dictadura* se vinculan como ya se ha señalado, la tradición *historiográfica nacional conservadora* con el discurso economicista neoliberal y de Guerra Fría. Alcanzan menor significatividad que las posiciones críticas, pero presentarían 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, que 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. Este discurso fue utilizado para cooptar a las clases subalternas (CORVALÁN, 2018b), invisibilizando 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 *historiográfica 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 Fría. Complementan estas configuraciones narrativas la Memoria hegemónica de la Guerra Fría y la narrativa histórica política estatal presentes en el currículum, libros de texto e Informe de Verdad (VALECH, 2004), utilizadas para explicar la crisis de la Unidad Popular 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).

Un punto importante sobre esta capacidad integradora y actualizadora de la narrativa *historiográfica nacional conservadora* tiene que ver con que los historiadores del pasado reciente han desarrollado sus investigaciones sin modificar del todo estos marcos narrativos *historiográficos* hegemónicos. Así, por ejemplo, las nuevas producciones de conocimiento histórico más centradas en el devenir de las izquierdas antes de la Unidad Popular, en el gobierno de Salvador Allende y en la dictadura, hitos que indudablemente se relacionan con los procesos de Guerra Fría gestados en el continente, han integrado el fenómeno también como parte de un marco explicativo que proviene de la historia de las relaciones internacionales para dar cuenta de fenómenos históricos nacionales y locales, reduciendo las focalizaciones que han delineado su propio trayecto. Y, si bien ha habido aperturas en la nueva historia social y política para relevar nuevos agentes sociales y políticos distintos al Estado, su producción sigue siendo emergente.⁵

Historia reciente y currículum: representaciones del pasado con una trama vacía

Los gobiernos de la Concertación abrieron un ciclo de cambios curriculares desde 1998 en el marco de la modernización de la educación (1994) fundados en la política de crecimiento con equidad. Consideraban que el éxito del plan

⁵ “Mesa de trabajo: Jóvenes y dictadura militar Reflexiones sobre las configuraciones del pasado reciente desde la Historiografía y la memoria”. Se desarrollan también investigaciones emergentes sobre nuevos sujetos sociales como las infancias y mujeres pobladoras. Coord.: Graciela Rubio. Instituto de Historia y Ciencias Sociales Universidad de Valparaíso. 30 de marzo de 2021. Disponible en: <https://www.facebook.com/InstitutoHistoriayCsSocUV/videos/1328821680836182>.

dependía de la eficiencia del sistema escolar en la preparación valórica y técnica de las nuevas generaciones para actualizar la enseñanza, integrando perspectivas constructivistas, centradas en el estudiante que promovieran una sintonización con los procesos de globalización económica y de formación de una ciudadanía acorde. En el primer ciclo de cambios curriculares en la enseñanza de la historia (1996/1998-2004), coexistieron una ideología curricular liberal (GAZMURI, 2017), orientada a fortalecer la adhesión a la democracia (ejercicio de derechos y deberes), y una conservadora, centrada en mantener los reductos de la dictadura priorizando el reconocimiento y valoración de la identidad nacional “en un mundo cambiante” y el control de la narrativa de la historia reciente para gestionar el presente político⁶.

El antiguo currículo centralizado de Historia y Geografía sería reemplazado por un Marco Curricular de “Historia y Ciencias Sociales” en tercer año de secundaria y “Estudios de la Sociedad” en sexto grado, que se estructuraría mediante Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), Objetivos Verticales (Disciplinares) y Objetivos Fundamentales Transversales (OFT, asociados a formación en valores) por nivel. Se introducirían las tendencias contemporáneas de didáctica de la historia para promover en los estudiantes atributos ciudadanos (tolerancia, pluralismo y diversidad), el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, una visión crítica de la sociedad y una valoración de la democracia y los derechos humanos. Sin embargo, pese a promover aprendizajes sobre la continuidad y cambio y organizar los contenidos históricos en grandes procesos, el tratamiento específico de los temas sobre la historia reciente conservaría una aproximación episódica y perspectivas de análisis tradicionales de la historia, centradas en fenómenos políticos, en particular en el devenir del Estado (TOLEDO; GAZMURI, 2009).

El pasado reciente debía ser incluido desde un marco explicativo que permitiera la construcción del consenso con los jóvenes y que recogiera las prescripciones éticas y políticas establecidas por la Concertación. Los cambios curriculares se orientaron a: a) salir de la aproximación enciclopedista de la historia, b) acercar la historia a la vida de los jóvenes para fortalecer la democracia representativa en la postdictadura y c) extender la historia contemporánea hacia la historia del presente, pero sin modificar los marcos teórico-historiográficos⁷. Se ampliaron los recortes temporales del siglo XIX hacia 1990 y la historia política se abriría a procesos sociales, institucionales y económicos, conformando un

⁶ Las ideologías curriculares definen visiones de sociedad, aproximaciones epistémicas y valóricas a los conocimientos de acuerdo a intereses, enfoques sobre la enseñanza de la historia y de la historiografía (SHIRO, 2007, in: GAZMURI, 2017, p. 159). El sector conservador estuvo representado por la presencia de las Fuerzas Armadas y núcleos pinochetistas en el Ministerio y en el Consejo Nacional de Educación, ente regulador del área en la época, y posteriormente en el Consejo Nacional de Educación.

⁷ Los análisis siguen basándose en la historia política y en el historicismo.

currículum de alta densidad conceptual sobre la historia contemporánea. La unidad “Cambios sociales políticos económicos y culturales en Chile desde los años 70 hasta la actualidad” relevó las narrativas de conflicto, la polarización política y las crisis asociadas a los cambios sociales de los años 1960 y 1970, redujo el análisis de la Unidad Popular como vía chilena al socialismo, inscribiéndola entre “la revolución en libertad”, proyecto reformista de los años 1960 liderado por la Democracia Cristiana con el respaldo de Estados Unidos, el Golpe de Estado y la dictadura (OSANDÓN, 2006) y enmarcó a ésta última en una visión política económica que realizaba las reformas neoliberales y anexó las violaciones de derechos humanos a la recuperación de la democracia. La unidad y los recursos educativos resaltaron la polarización social como causalidad directa del golpe de Estado de 1973, evitando responsabilizar a las Fuerzas Armadas; silenciaron las dimensiones explicativas del tiempo largo y el análisis estructural de hechos y procesos; sustituyeron el uso del término “dictadura” por “gobierno militar” y de “golpe de Estado” por “la irrupción de los militares en el poder” (REYES, 2004).

La política de los acuerdos pactada entre la Concertación y la derecha y el propósito de consolidación del régimen neoliberal estableció los ejes articuladores de las tramas sobre el pasado reciente: la inevitabilidad del golpe de Estado, el éxito del modelo económico, la necesidad de la Reconciliación Nacional⁸ e introdujo una interpretación del pasado regulada por dos memorias hegemónicas inscritas en una nítida ideología curricular conservadora: la “inevitabilidad de la violencia”, que entendía a ésta como una condición natural de las sociedades humanas de débil e incierto control, y “la crisis republicana”, que situaba las tensiones de la Unidad Popular en un marco explicativo vinculado a la historiografía conservadora que asociaba reforma social a crisis, proceso observable, según esta perspectiva, en el devenir del Estado en el siglo XX chileno. A ellas se asociaron las categorías del perdón y la reconciliación promovidas por Aylwin que pretendían vincular el presente postconflicto con el pasado reciente desde una perspectiva de comunidad política homologada a la comunidad cristiana (RUBIO, 2013a).

El tratamiento de las violaciones a los derechos humanos se enlazó a procesos históricos de alta complejidad y directamente vinculados al presente tales como: el golpe de Estado, la introducción del neoliberalismo (llamada modernización económica), los cambios institucionales y el retorno a la democracia en 1990. Esos procesos planteaban dificultades para su enseñanza por su connotación de temas socialmente relevantes, altamente discutidos en la opinión pública y en la

⁸Temas de la “Carta” que Pinochet envió al país desde su prisión en Londres (1998). Con posterioridad se revelaría que había sido redactada por dirigentes de la Unión Demócrata Independiente para salvar la crisis generada por el inminente juicio a Pinochet en Londres antes que el Estado chileno 1998-2000.

sociedad (TOLEDO et al., 2015) y por la ausencia de preparación de los docentes en dichos análisis.⁹

El segundo ciclo (2012/2013)¹⁰ introdujo ajustes y las llamadas Bases Curriculares, en la asignatura “Historia, Geografía y Ciencias Sociales”, declaró promover la integración de las humanidades y las ciencias sociales para el desarrollo de la ciudadanía comprometida con la democracia y el respeto y ejercicio de los derechos humanos (GAZMURI, 2017). Continuando con el enfoque contemporáneo de enseñanza de la historia, se reafirmó el uso y análisis de evidencias e interpretaciones diversas sobre dicho pasado para contrarrestar el riesgo de una “enseñanza sesgada” de la historia y de las ciencias sociales (método histórico), presuponiendo que esta metodología permitiría aclarar y resolver las disputas sociales por la historia reciente. Participan de este currículum la ideología liberal ya señalada, orientada a promover ciudadanos deliberantes a la que se agregaría una neoliberal-conservadora¹¹, que incidiría en la formulación de aprendizajes ordenados como competencias abstractas y en la reducción de las articulaciones de las tramas históricas sobre los hechos de la historia reciente. Declaró también vincular los aprendizajes de la asignatura con la vida práctica del estudiante. Es una perspectiva de la enseñanza de la historia que se desarrolla cuando el aprendizaje histórico promueve la orientación, es decir, el proceso en el cual el estudiante, una vez que ha reconocido ese pasado como distinto del presente y ha elaborado su interpretación, es capaz de situarse temporalmente en su presente y extraer la orientación –situar el pasado aprendido en la temporalidad de su presente - para la toma de decisiones futuras. Sin embargo, los ordenamientos curriculares no conducirían a ese propósito.

En cuanto a la historia reciente, se mantuvo los recortes temporales orientados a valorar la democracia establecida en la postdictadura, por lo cual reduciría el margen de análisis del gobierno de la Unidad Popular y enfatizaría en torno a ella las narrativas de polarización y crisis. En cuanto a la dictadura (1973-1990), ésta no presenta una narrativa histórica explicativa. El orden temático continuó realzando una historia de secuencialidad de los cambios institucionales

⁹ La historia del tiempo presente se enseñaría en las carreras de historia y ciencias sociales en la década del 2000 y la educación en derechos humanos cobraría más fuerza desde la creación del Instituto Nacional de Derechos Humanos en el año 2010.

¹⁰ 2012: Bases curriculares para la enseñanza básica y 2013: Bases curriculares para la enseñanza media.

¹¹ El interés de esta ideología está puesto en la Educación Cívica y en la Economía. Se posiciona en la transmisión cultural, busca la valoración del orden económico y político vigente en Chile. Las finalidades de la Educación Cívica y la Economía en el currículum son la formación de un ciudadano respetuoso de las autoridades y las instituciones y comprometido con el crecimiento del país. Estas asignaturas deberían contribuir a que los estudiantes adscriban a valores vinculados a la realización individual y al emprendimiento (GAZMURI, 2017).

del Estado. A lo que se agregaría la introducción del modelo económico asumido como exitoso, apoyado por un discurso hegemónico mercantil-empresarial asociado a la idea de “desarrollo” introducido en la dictadura (SAAVEDRA; FARÍAS, 2014) que se mantuvo vigente hasta hace poco tiempo (2019). Algunos cambios conceptuales relevantes acotados tienen relación con la introducción de los términos “golpe de Estado” y “dictadura” y la valoración de la lucha por la defensa de los derechos humanos, vinculándolos con la recuperación de la democracia en 1990 (RUBIO, 2013b).

La evolución de los currículos sobre la historia reciente muestra una continuidad progresiva de una configuración neoliberalizada-conservadora que integra elementos teóricos de la enseñanza contemporánea de la historia: la apertura a la interdisciplinariedad y el propósito de aportar a la formación ciudadana. Pero su desarrollo, basado en las memorias hegemónicas y las configuraciones narrativas ya señaladas, prioriza el uso de conceptos antes que la construcción de la trama histórica asociada a los hechos desarrollados entre 1970-1973 y 1973-1990 y promueve estrategias y capacidades distantes de la vida práctica de los estudiantes, tendiendo a reducir la sintonía con los hechos del periodo, sus explicaciones y discusiones.

Estos enlazamientos discursivos van conformando una narrativa histórica curricular que envuelve hechos históricos reconocidos por la sociedad sobre el pasado reciente como: el gobierno de la Unidad Popular, la crisis del gobierno de la Unidad Popular, el golpe de Estado, la dictadura militar, la violación de derechos humanos, el plebiscito de 1988 y el gobierno de transición de Patricio Aylwin 1990 (CARVACHO et al., 2013), pero deja a las nuevas generaciones una narrativa histórica vacía de articulaciones y explicaciones, reduciendo las reflexiones en torno a estos hechos y procesos (RUBIO; GONZÁLEZ, 2021).

Los ordenamientos curriculares descritos presentan tensiones tales como: en primero lugar, bloqueos de acceso de los jóvenes al pasado reciente dado la complejidad y densidad conceptual e histórica de los procesos abordados y la desconexión de estos con sus vidas. En segundo lugar, la teoría historicista que articula los hechos y su relación con las memorias hegemónicas y discursos de Guerra Fría y éxito económico del modelo neoliberal promueve, por una parte, una reducción del análisis de la Unidad Popular, engloba los hechos en torno a las configuraciones de Guerra Fría, desplazando los juicios hacia razones externas y no presentes en la clase política local, e introduce una visión determinista sobre los hechos, vistos como necesarios e inevitables. Su centramiento en el Estado reduce la acción de los agentes sociales, refuerza una idea de mecánica de la

historia distante de las decisiones humanas. Estas narrativas han sido poderosas para bloquear el acceso al pasado reciente ya que moldean la trama histórica (encadenamiento de eventos y juicios) desde preconcepciones sobre el curso de los hechos e incluso prescindiendo de ellos. Y, en tercer lugar, se observa una fractura entre las configuraciones narrativas y las memorias sociales cercanas a los estudiantes.

Estas estructuras curriculares moldean las prácticas de enseñanza en un Estado centralizado como el chileno. Sin embargo, la enseñanza del pasado reciente muestra puntos de fuga, en los encuentros entre docentes, Sitios y Comunidades de memoria (desde el 2010 en adelante)¹² para abrir actividades de reflexión y discusión sobre la historia reciente, desarrollando experiencias educativas en sus espacios y con escuelas. Esto, unido a la consolidación de la formación en historia reciente en espacios universitarios y la socialización de los derechos humanos por el Instituto Nacional de Derechos Humanos, ha contribuido a abrir un campo aun en desarrollo de experiencias de enseñanza que se desplazan desde el marco historicista y centrado en contenidos políticos ya descrito hacia el trabajo de memorias y de derechos humanos en las aulas. Introduciendo perspectivas comprensivas de la historia para promover reflexiones éticas y políticas, el trabajo de memorias sociales amplia las visiones autónomas sobre los hechos acontecidos y experimentados (empatía histórica) y sus explicaciones en el marco de las políticas de deshumanización y de reingeniería social implementadas por el régimen.

Esos desplazamientos requieren el desarrollo de procedimientos combinados como las metodologías de las ciencias sociales para la sistematización de procesos (entre los docentes y con los estudiantes): la investigación de los jóvenes sobre la historia reciente y de los Sitios de Memoria, la indagación histórica, el uso de metodologías vivenciales, el trabajo de memoria y sus marcos de análisis (STERN, 2000) para integrar las memorias sociales-familiares junto con el análisis de fuentes documentales y testimonios y la educación en derechos humanos entendida como recurso para el análisis político. Eso sirve para promover la participación activa de los estudiantes en los procesos de acceso, comprensión y resignificación del pasado reciente en relación al presente. En este último marco viene bien preguntarse por las potencialidades de integración de las correlaciones críticas y de adhesión a la dictadura para potenciar los espacios de reflexión señalados (RUBIO; VALLE, 2021).

¹² Salvo la excepción del primer Sitio de Memoria: Villa Grimaldi en 1994.

Reflexiones finales

Los jóvenes se relacionan con el pasado reciente dictatorial utilizando las configuraciones narrativas de la cultura histórica, conformadas por dos tradiciones historiográficas: la *nacional conservadora* y la *transformativa* (democrática), las *memorias* emblemáticas y sociales y, los *discursos hegemónicos neoliberales-pinochetistas* y *políticos de Guerra Fría*. Los análisis muestran una aproximación general de ambigüedad que se debe a los bloqueos al acceso a dicho pasado por las estructuras y funciones de las configuraciones narrativas mencionadas y algunos déficits de conocimiento histórico. Esta primera aproximación es 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 entre “no tener en cuenta la opinión del pueblo para gobernar”, “crisis económicas y aumento de la deuda externa”, seguidas de “no tener en cuenta la opinión del pueblo para gobernar” y “tortura y asesinato de opositores”. Estas visiones son sustentadas en *las memorias* (emblemática y social) y con menor incidencia por la tradición historiográfica *transformativa*. La tendencia muestra un potencial crítico a las dictaduras basado en las memorias y en los posicionamientos políticos previos, en los cuales no se observa nítidamente la integración de la narrativa historiográfica y el currículum de la historia reciente, ambas instancias relevantes (no las únicas) para la socialización de la cultura histórica. Particularmente, el orden curricular vigente resultante de “la política de los acuerdos” no favorece la reflexión propiamente histórica y política y la integración de las memorias sociales. 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 historiografía transformativa y las memorias sociales. Es afectada también por las narrativas de estas últimas, más centradas en vivencias políticas que en los procesos económicos o en las relaciones entre ambos, que reducen los vínculos 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 también debido a la permanencia de la tradición *historiográfica nacional conservadora* en las narrativas de diversos dispositivos de la cultura histórica como el currículum, libros de texto y las políticas de la

memoria en la postdictadura. Conviene reflexionar sobre la incidencia de las configuraciones narrativas historiográficas y de memorias en la ambigüedad inicial de los estudiantes, sobre los modos en que estas distancias y cercos narrativos son resueltos por los jóvenes ante un pasado de catástrofe altamente resguardado por los discursos sociales y reflexionar sobre los hechos y procesos del pasado reciente, necesarios de relevar en la enseñanza integrando las memorias sociales, así como abordar 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

ARNOSO, M.; CÁRDENAS, M.; PÁEZ, D. Diferencias intergeneracionales en la mirada hacia el pasado represivo chileno. **Psicología Política**. Florianópolis, v. 45, p. 7-26, 2012.

CARVACHO, H. et al. Consenso y disenso en la memoria histórica y en las actitudes hacia la reparación en tres generaciones de chilenos. **Psykhé**. Santiago-Chile, v. 22, n. 2, p. 33-47, 2013.

CORVALÁN, L. **Del anticapitalismo al neoliberalismo en Chile**. Izquierda, centro y derecha en la lucha entre los proyectos globales. 1950-2000. Valparaíso-Chile: AMÉRICA EN MOVIMIENTO, 2018a.

CORVALÁN, L. Dictadura cívico-militar. Un ensayo de interpretación. In: DEL POZO, J. **Diccionario histórico de la dictadura cívico militar en Chile. Periodo 1973-1990**. Santiago: LOM, 2018b, p. 19-47.

DEL POZO, J. **Diccionario histórico de la dictadura cívico militar en Chile. Periodo 1973-1990**. Santiago: LOM, 2018.

FAÚNDEZ, X.; CORNEJO, M.; BRACKELAIRE, J. L. Transgeneracionalidad del trauma psicosocial: imágenes de la detención de presos políticos de la dictadura militar chilena reconstruidas por los nietos. **Psykhé**. Santiago-Chile, v. 22, n. 2, p. 83-95, 2013.

FIGUEROA, A. ¿Comunicación sin sociedad? Declive del pluralismo mediático y deterioro de la democracia en el Chile postdictatorial. In: PINTO, J. (ed.). **Las largas sombras de la dictadura: a 30 años del plebiscito**. Santiago-Chile: LOM, 2019, p. 117-138.

FRANCO, M.; LEVIN, F. (comps.). **Historia reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

GARCÉS, M. Los movimientos sociales en la transición. A 30 años del plebiscito de 1988. In: PINTO, J. (ed.). **Las largas sombras de la dictadura: a 30 años del plebiscito**. Santiago-Chile: LOM, 2019, p. 91-116.

GARCÉS, M.; NICHOLLS, N. **Para una historia de los derechos humanos en Chile: historia institucional de la Fundación de Ayuda Social de las 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**. Santiago-Chile, v. 30, n. 1, p. 115-148, 2010.

GAZMURI STEIN, Renato. Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de historia, geografía y ciencias sociales. **Estudios Pedagógicos**. Valdivia, v. 43, n. 1, p. 157-169, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100010>. Acesso em 3 de março de 2022.

GONZÁLEZ, F.; CERRI, L. F.; ROSSO, A. J. Heróis e cultura histórica entre estudantes no Chile. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 36, n. 71, p. 179-201, 2016.

GONZÁLEZ, M. P.; FUERTES, C. (coords.). Dossier: prácticas docentes en la enseñanza de los pasados dictatoriales y traumáticos en Iberoamérica. **Revista Clepsidra**. Buenos Aires (em fase de publicação).

GONZÁLEZ, R.; MARZI, J.; NOOR, M. Identidad social y emociones intergrupales: antecedentes de las actitudes de perdón y reparación política en Chile. **Psykhé**. Santiago-Chile, v. 22, n. 2, p. 129-146, 2013.

GREVER, M.; VAN NIEUWENHUYSE, K. Los usos populares de los pasados violentos y el razonamiento histórico. **Journal for the Study of Education and Development**. Londres, v. 43, n. 3, p. 483-502, 2020.

HUNNEUS, C. **La democracia semisoberana: Chile después de Pinochet**. Santiago: Taurus, 2014.

INFORME DE LA COMISIÓN NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACIÓN (1991). Disponível em: <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/170>. Acesso em: 1 de novembro de 2020.

INFORME DE LA COMISIÓN NACIONAL SOBRE PRISIÓN POLÍTICA Y TORTURA (VALECH I) (2005). Disponible em: <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/455>. Acceso em: 1 de novembro de 2020.

JELIN, E. **La lucha por el pasado: cómo construimos memoria social**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2017.

LECHNER, N. **Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política**. Santiago-Chile: 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**. Aalborg, v. 23, p. 104-125, 2013.

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**. Aalborg, v. 23, p. 104-125, 2013.

OPCIÓN-ECEN. **Los ruidos del silencio: los niños, niñas y adolescentes hablan a cuarenta años del golpe militar en Chile**. Santiago: LOM, 2013. Disponible em: <http://www.opcion.cl/>. Acceso em: 3 de março de 2022.

OSANDÓN, L. La enseñanza de la historia en la sociedad del conocimiento. In: CARRETERO, M.; ROSA, A., González, M. F. (eds.). **Enseñanza de la historia y memoria colectiva**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

PAUL, H. **La llamada del pasado: claves de la teoría de la historia**. Zaragoza-Espanha: Institución Fernando el Católico, 2016.

PINTO, J. et al. **Las largas sombras de la dictadura: a 30 años del plebiscito**. Santiago-Chile: LOM, 2019.

PINTO, J. **La historiografía chilena durante el siglo XX: cien años de propuestas y combates**. Valparaíso-Chile: América en Movimiento, 2016.

REYES, L. Actores, conflicto y memoria: reforma curricular de Historia y Ciencias Sociales en Chile, 1990-2003. In: JELIN, E.; LORENZ, F. (Eds.). **Educación y memoria: la escuela elabora el pasado**. México: Siglo XXI, 2004, p. 65-93.

ROUQUIÉ, A. **A la sombra de las dictaduras: la democracia en América Latina**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

ROUSSO, Henry. **La última catástrofe: la historia, el presente, lo contemporáneo**. Santiago-Chile: DIBAM/Editorial Universitaria, 2018.

RUBIO, G. El pasado reciente en la experiencia chilena: bases para una pedagogía de la memoria. **Estudios Pedagógicos**. Valdivia, v. 38, n. 2, p. 375-396, 2013b.

RUBIO, G. **Memoria política y pedagogía: los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente**. Santiago: LOM, 2013a.

RUBIO, G.; CENITAGOYA, V.; MATURANA, C. **Perspectivas profesionales ante los aprendizajes históricos del pasado reciente en Chile** (em fase de publicação).

RUBIO, G.; GONZÁLEZ, F. **Narrativas históricas de jóvenes e historia reciente en Chile**. Aproximaciones deshistorizadas, fragmentadas y polarizadas en la escuela pública (em fase de publicação).

RUBIO, G.; VALLE, X. Descubriendo la historia reciente en un presente heredado. Prácticas de memoria y de empatía histórica para la formación de ciudadanos. **Revista Clepsidra**. Buenos Aires (em fase de publicação).

RÜSEN, J. La ciencia histórica como cultura histórica. In: PALLOS, J. L.; SÁNCHEZ COSTA, F. **A vueltas con el pasado: historia, memoria y vida**. Barcelona: Ediciones Universitat de Barcelona, 2012, p. 81-109.

SAAVEDRA, J.; FARÍAS, F. Construcción neoliberal de la política social chilena en el discurso de Pinochet. **Katálisis**. Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 22-30, jan./jun. 2014.

SALAZAR, G. **La historia desde abajo y desde adentro**. Santiago: Facultad de Artes de la Universidad de Chile/Departamento Teoría de las artes / LOM: 2003.

STERN, S. De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico. In: GARCÉS, Mario et al. (comps.). **Memorias para un nuevo siglo**. Chile: miradas a la segunda mitad del siglo XX. Santiago: ECO, 2000, p. 11-33.

TOLEDO, M. I. et al. Enseñanza de “temas controversiales” en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. **Estudios Pedagógicos**. Valdivia, v. 41, n. 1, p. 275-292, 2015.

TOLEDO, M. I.; GAZMURI, R. Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en la enseñanza de la historia reciente de Chile en sexto año de enseñanza básica. **Estudios pedagógicos**. Valdivia, v. 35, n. 2, p. 155-172, 2009.

TRAVERSO, E. Interpretar la era de la violencia global. **Nueva Sociedad**. Buenos Aires, v. 280, p. 163-179, mar.-abr. 2019.

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 of the Pinochet regime? Rise and decline of the secretariats. **Hispanic America Historical Review (HAHR)**. Durham-EUA, 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; 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. **Revista Austral de Ciencias Sociales**, Valdivia, v. 34, p. 139-151, 2018. Disponible em: doi:10.4206/rev.austral.cienc.soc.2018.n34-09. Acceso em: 10 de novembro de 2020.

WINN, P. et al. **No hay mañana sin ayer: batallas por la memoria histórica en el Cono Sur**. Santiago: LOM, 2014.

**CULTURA HISTÓRICA,
IDEIAS E
REPRESENTAÇÕES**

Cambio y continuidad en la educación histórica: el futuro y el pasado desde la perspectiva de los estudiantes de Chile

Fabián González Calderón

*Hoy en día tenemos menos dolores de muelas y más mostaza, casi toda de primera, proveniente de Dijón.
¿Podemos llamar a esto Progreso?*

Robert Darnton (2003), *El coloquio de los lectores*

Introducción

Aunque las referencias a los cambios y a las “grandes transformaciones” en la historia son frecuentes, tanto en el campo de la historia profesional como en la enseñanza de la disciplina, se trata de un tema de gran complejidad y cuyo abordaje exige ampliar los horizontes conocidos. El concepto de cambio reúne en sí mismo ideas en apariencia opuestas, pero al mismo tiempo complementarias: alteración e invariabilidad, diferencia e identidad, aislamiento y mediación (OAKESHOTT, 2013). La sutileza y la complejidad inherentes a conceptos como *cambio*, *continuidad* y *desarrollo* tienden a quedar ocultas detrás de una cultura que celebra todo lo que es nuevo y novedoso; perdiendo de vista el hecho de que saber cómo se perciben y evalúan estos conceptos, está en el centro de cómo damos sentido al pasado y su relación con el presente (BLOW, 2011). Según Rüsen (2007), el cambio temporal de los seres humanos y su mundo, sus frecuentes experiencias en torno a que las cosas resulten diferentes de lo esperado, es lo que pone en peligro la identidad y la familiaridad del propio mundo y del yo.

En nuestros días la tarea de buscar la razón y el cambio social ha sido abandonada por sus referentes clásicos (filósofos, pensadores, intelectuales) o dejada a la suerte de los mecanismos automatizados propios de la sociedad de los individuos regidos por el mercado. Según señaló Hobsbawm, este tiempo

constituye “una era de la historia que ha perdido el norte y que, en los primeros años del nuevo milenio, mira hacia adelante sin guía ni mapa, hacia un futuro irreconocible” (HOBSBAWM, 2013, p. 9), en un marco de perplejidad e inquietud pocas veces vistos. Además, la capacidad de incidir en lo que permanece y lo que se modifica parece ya no recaer en los mismos grupos, clases, líderes, poderes o territorios. El progreso parece haberse democratizado por intermedio del consumo y de la opulencia tecnológica. Precisamente la segunda mitad del siglo XX –y lo que va del XXI, añadirá Hobsbawm– podría ser entendido como el siglo del hombre occidental normal y corriente, el hombre y la mujer de la calle. Hombres y mujeres que ven transitar su vida entre el entretenimiento de masas, el espectáculo de la comunicación global, la vida pública de las “celebridades” y el consumo cultural privado asincrónico y personalizado (HOBSBAWM, 2013). Grandes transformaciones, nuevos y más cómodos estilos de vida como estos suelen ocultar la invisible lógica de las continuidades históricas. Por eso, adquiere importancia reconocer y distinguir la invariabilidad de la alteración. Como nos recuerda Mumford (2011, p. 528), aunque estamos separados por miles de años de la esclavitud en su versión “clásica”, hoy en lugar de tener la obligación de trabajar, tenemos la obligación de consumir; es decir, somos parte de un esquema de poder aun cuando la estética y la modalidad de ese mecanismo se actualicen permanentemente.

Lo cierto es que nunca ha sido fácil reconocer rupturas con el pasado socialmente formalizado (HOBSBAWM, 1997); en un primer momento porque el peso del pasado era demasiado envolvente para rebelarse contra las valiosas “enseñanzas” de la tradición, en otros momentos por el propio vértigo que imponía el futuro que no concedía espacio para los análisis más rigurosos de lo experimentado colectivamente. De cualquier modo, comprender el cambio a lo largo del tiempo es fundamental para el pensamiento histórico. Tal comprensión requiere también ciertas suposiciones de continuidad. La interacción entre ambos conceptos plantea una serie de problemas para el aprendizaje histórico de los estudiantes (SEIXAS; PECK, 2004). En las aulas es demasiado fácil que la enseñanza sobre la naturaleza del cambio histórico se desvíe hacia la discusión de por qué se produjeron determinados cambios. Los vínculos entre los conceptos de cambio, continuidad y desarrollo también son confusos. Según Foster (2013), si hay incertidumbre sobre lo que significa pensar en el cambio histórico, hay aún más incertidumbre sobre lo que significa pensar en la continuidad. De ahí la necesidad de que los estudiantes vayan más allá de concepciones simplistas de la continuidad del tipo “no pasó nada” o disquisiciones sobre por qué las cosas no cambiaron, aun cuando siga siendo difuso el tipo de comprensión conceptual que se tendría

que proponer. El concepto “*desarrollo*”, por su parte, se utiliza vagamente como sinónimo de cambio (BLOW, 2011); diversos estudios muestran que trabajar en este tipo de distinciones es especialmente difícil para los estudiantes (BARTON, 2001; BARTON; LEVSTIK, 2004; FOSTER, 2013).

Según Hobsbawm (1997), 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 más inflexibles. Pero, en general, la idea de progreso ininterrumpido tan difundida en el mundo escolar es incompatible con el supuesto de un pasado inalterable. Al mismo tiempo, en el aprendizaje histórico escolar hay pocas estrategias pedagógicas que aborden explícitamente la continuidad (FOSTER, 2013), mientras que la distinción entre enseñar lo que cambió en el pasado y enseñar el significado del cambio en la historia puede ser fácilmente borrosa (BLOW, 2011).

En este tipo de discusiones emergen interesantes elementos referidos a la profundidad, naturaleza, sentido o intensidad del cambio histórico. Se discute también la pertinencia en el uso de categorías constantes para analizar el cambio a lo largo del tiempo (religión, economía, política), que terminan siendo dimensiones que contienen tanto el cambio como la continuidad. En otros casos, resulta frecuente no reconocer las distinciones y relaciones entre los conceptos de cambio y revolución (BLOW, 2011). En general, los cambios que a primera vista puedan presentarse como evidentes a los ojos de los estudiantes pueden terminar en interpretaciones basadas en supuestos ahistóricos sobre los antecedentes del cambio (SEIXAS; PECK, 2004). Por lo tanto, la enseñanza y aprendizaje de la historia va a requerir adentrarse profundamente en las ideas de cambio y continuidad que se encuentran detrás de las percepciones generales de los estudiantes.

La dinámica del cambio histórico y un futuro que no fue

Parte importante de los principales procesos que protagonizan nuestro presente histórico comienza a manifestarse con especial fuerza hace unos 50 años atrás. Hacia finales de la década de 1970 el sociólogo Alvin Toffler (1996) bosquejaba lo que llamó la tercera ola del cambio. Esta nueva oleada de profundas transformaciones venía a reemplazar a la segunda ola caracterizada por la revolución industrial y a las tecnologías y formas de vida asociadas a ese movimiento histórico. La característica principal del cambio que se avizoraba desde inicios de

los años de 1970 era la celeridad con la que se produciría, 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 (1980-2021) muy probablemente como un único ciclo donde predomina la continuidad de ciertos factores y se suman otros nuevos a la dinámica del cambio.

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. Con esto se inició una fase distinta de lo que se conoció como la “revolución de los magnates”. 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. El “milagro” chileno bosquejaba una expectativa de futuro brillante en el horizonte: un Plan Laboral pronosticaba una rentabilidad del 6% y 7% para las pensiones de los trabajadores chilenos para 2020, mientras que los automóviles, televisores y teléfonos eran ofrecidos por el dictador como el resultado natural del modelo en su funcionamiento pleno, o los descubrimientos científicos, como la vacuna contra la Hepatitis B, hacían avizorar un porvenir libre de sufrimientos sanitarios.

Estas consideraciones básicas son relevantes para comprender el trasfondo de cultura histórica sobre el que se basa la indagación propuesta en este trabajo. 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 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 muy brevemente 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 una discusión teórica y propone unas conclusiones preliminares que se pretende desarrollar en trabajos posteriores.

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 del Aprendizaje 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, acentuando además que, en el siglo XX, el cambio histórico se *acelera*. Según estos documentos, 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.

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 son 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.

Método de análisis

En este trabajo se presentan resultados específicos sobre dos preguntas contenidas en un cuestionario de 36 ítems sobre cultura histórica y cultura política aplicado a una muestra de 431 estudiantes de educación secundaria de tres capitales regionales en Chile. Nos centramos en las siguientes cuestiones: ¿Qué influencia piensas que tuvieron los siguientes factores en el cambio de la vida de las personas desde 1980 hacia hoy? (pregunta n° 16) y ¿Qué influencia piensas que tendrán los siguientes factores en el cambio de la vida de las personas de hoy hasta el año 2060? (pregunta n° 17). Frente a estas preguntas los estudiantes debían pronunciarse sobre el grado de influencia asignado a cada uno de los siguientes factores de cambio:

- Inventiones técnicas y mecanización
- Desarrollo de la ciencia y del conocimiento
- Reyes, presidentes y personajes políticamente importantes
- Fundadores de religiones y jefes religiosos
- Filósofos, pensadores y personas instruidas
- Científicos e ingenieros
- Organización de los trabajadores
- Movimientos y conflictos sociales
- Intereses y competencia económicos
- Guerras y conflictos
- Reformas políticas
- Revoluciones políticas
- Problemas ambientales
- Migraciones
- Esfuerzo personal

Las respuestas a cada pregunta se basaron 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 se asignaron los siguientes valores numéricos, respectivamente: -2, -1, 0, 1, 2.

Los datos fueron recogidos en tres ciudades: Valparaíso (204 estudiantes), Chillán (124 estudiantes) y Valdivia (103 estudiantes), en todos los casos en entornos urbanos y en educación diurna. El trabajo de campo se realizó en el segundo semestre de 2019, 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 ocho factores centrales, luego se identificaron algunas percepciones diferenciadas por ciudad, que se representan a través de gráficos.

Resultados

Conocer el grado de influencia que puedan tener diversos factores en el cambio de la vida de las personas es una interesante aproximación que permite dimensionar el sentido y la orientación del cambio histórico. Al enfrentarse a la pregunta sobre la influencia que tuvieron estos factores en el cambio de la vida de las personas, desde 1980 hasta la actualidad, los estudiantes chilenos ubicaron como factor principal el “desarrollo de la ciencia y del conocimiento” con una media (\bar{X}) en sus respuestas de 1,2 ($\bar{X}=1,02$). O sea, se mostraron de acuerdo en la importancia e 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 currículum obligatorio. Sin embargo, este desarrollo es visibilizado en el marco de importantes tensiones y conflictos. El impacto de las guerras, los conflictos sociales y las 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 años de 1980. 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 progreso. Son, de cierto modo, la personificación de la nueva utopía futurista que germina en los años de 1980, en contraposición con el realismo brutal de la autodestrucción ya fuera por la vía de la amenaza nuclear, de la crisis económica mundial, o del enfrentamiento armado o guerra civil.

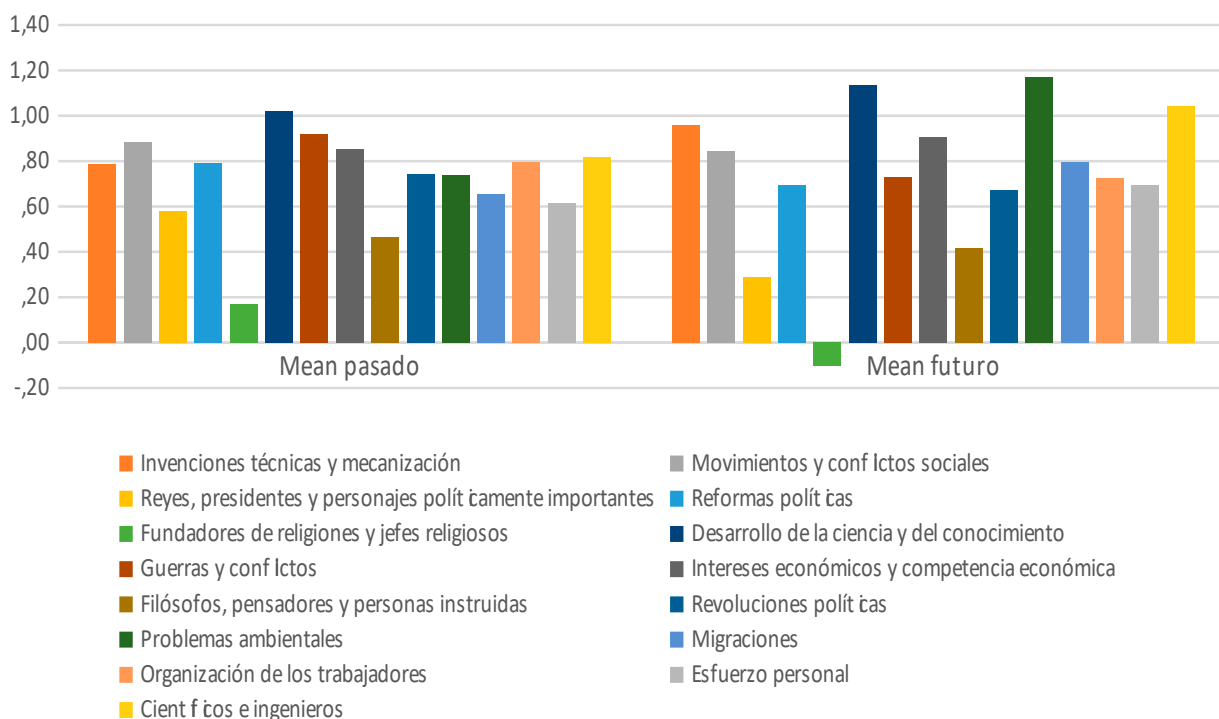
Por debajo de los ámbitos arriba descritos, aparece una segunda línea de opciones que retrata la vida de las personas en torno a 1980 como influenciada, de algún modo, por cuestiones como “reformas políticas”, “organización de los trabajadores” y “invenciones técnicas y mecanización”, todas con el mismo 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, 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 de 1980 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, en los que 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

¿Qué influencia piensas que tuvieron/tendrán los siguientes factores en el cambio de la vida de las personas desde 1980 hacia hoy / desde hoy hacia 2060?



Fuente: Elaboración propia.

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 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, en el que las elites políticas y confesionales son vistas cada vez con menores grados de repercusión en la cotidianidad 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 nº 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>	Inventiones técnicas 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 como 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 y 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

Qué historias del cambio histórico pueden desprenderse de las respuestas a las preguntas 16 y 17

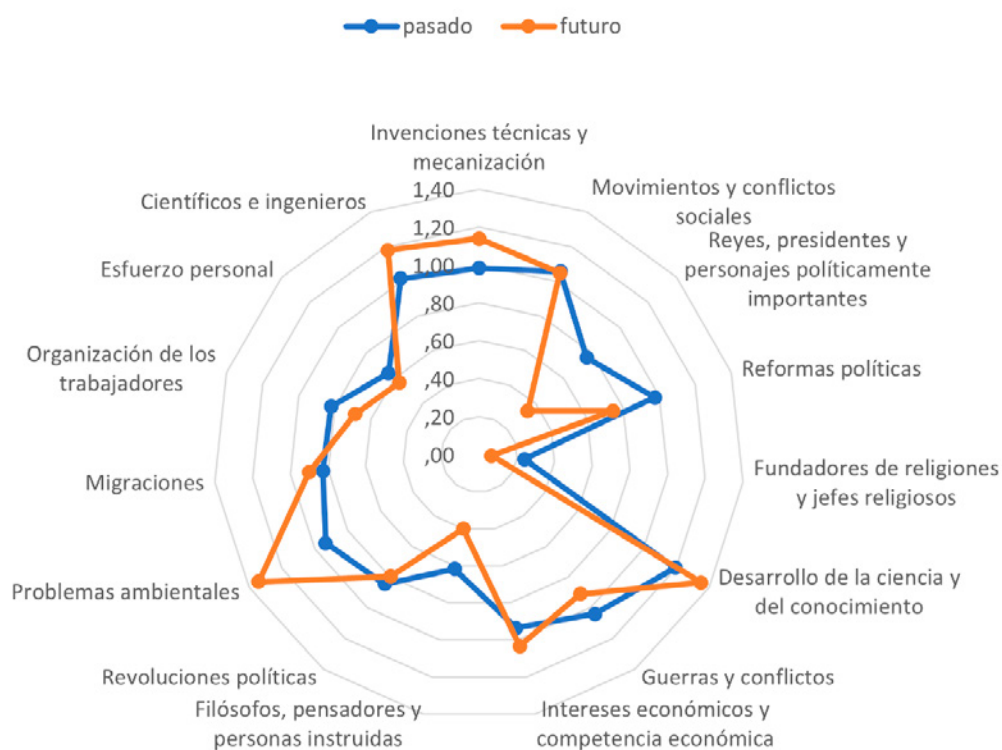


Fuente: Elaboración propia.

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 del 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

Ñuble

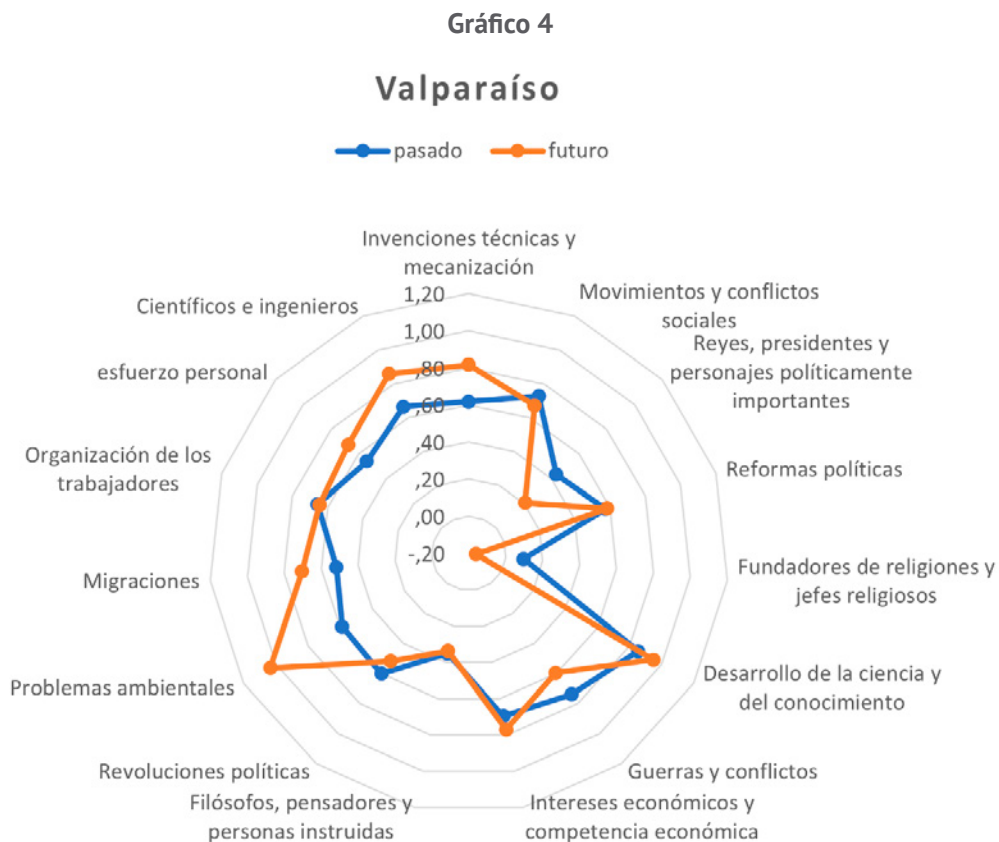


Fuente: Elaboración propia.

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 cuya influencia en el cambio en las próximas décadas declina 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.

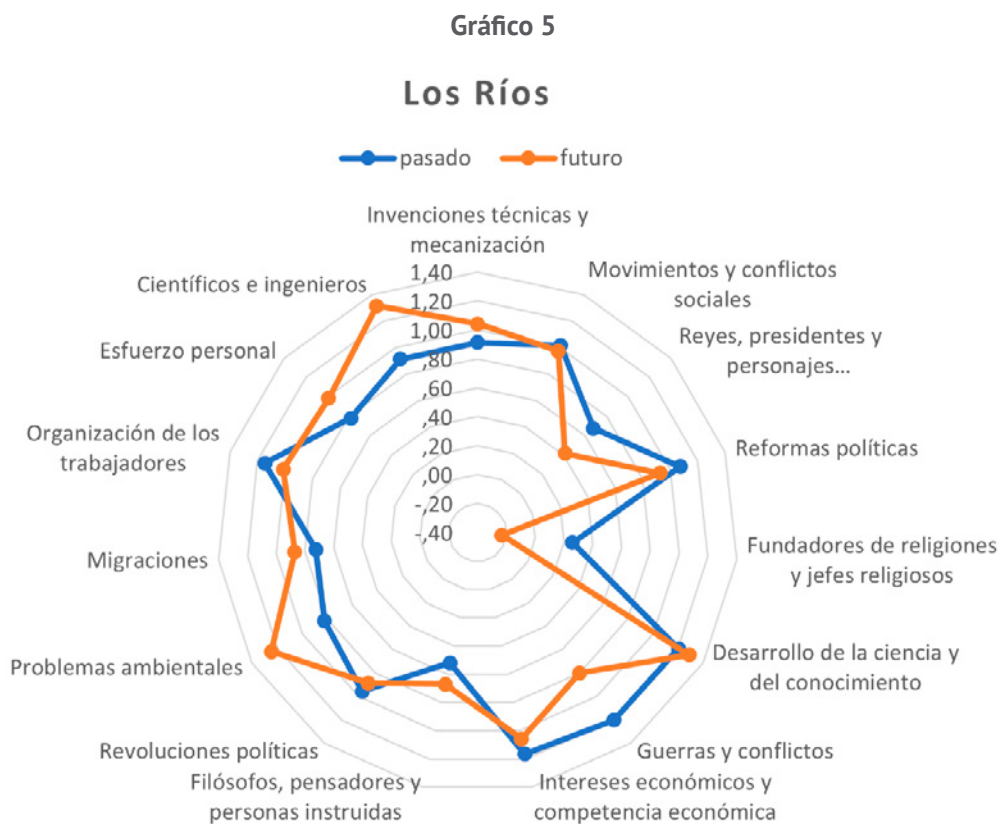


Fuente: Elaboración propia.

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 tres 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.



Fuente: Elaboración propia.

La influencia del esfuerzo personal en el cambio de la vida de las personas en estas tres regiones se percibe de maneras diferenciadas. En la región de Ñuble aparece levemente menos relevante en el futuro de lo que fue en el pasado. Más específicamente, los datos nos muestran que la percepción de la influencia del esfuerzo personal se diferencia por género. La percepción respecto del pasado es más intensa en el género femenino, es decir, las estudiantes de Ñuble identifican este factor con mayor grado de influencia hace 40 años. En Valparaíso esta

diferencia por género también se observa, aunque en menor grado. En la región de Los Ríos, sin embargo, pudimos observar un grado mayor de influencia de este factor relativo al “esfuerzo personal”. En primer lugar, los estudiantes (hombres) de Los Ríos piensan que será mayor el grado de influencia del esfuerzo personal en el futuro de lo que fue en el pasado. Este nivel de influencia que se percibe en las respuestas de hombres se incrementa –más que en Ñuble y mucho más que en Valparaíso– en las respuestas de las estudiantes (mujeres) de Los Ríos. Es decir, las respuestas de las estudiantes en esta región muestran su pleno acuerdo en el sentido de que el cambio de la vida de las personas se verá en el futuro influenciado de manera importante por el esfuerzo personal.

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 principalmente en los cambios en la cultura material. Las historias del cambio que predominan entre 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 relaciona con las posibilidades que promueve la narrativa del progreso asociadas al patrón moderno, todas ellas con mucha presencia en el currículum 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 complejiza

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.

Este escenario coincide con lo que Hobsbawm (2013) identificó como una “nueva era”, cuya imagen representacional es la globalización neoliberal. Este proceso de *cambio* y *continuidad* se traduce en un paulatino abandono de la vieja fe en el progreso, la ciencia y la posibilidad de mejorar la condición humana. Precisamente los principales protagonistas de ese tiempo que se desvanece, de esa “antigua era”, fueron los “filósofos, pensadores y personas instruidas”. Todos ellos son factores cuya influencia en el cambio de la vida de las personas será cada vez más relativa, según los estudiantes chilenos. Tal como señala Hobsbawm (2013, p. 195), “su período de gloria cae entre el final de la segunda guerra mundial y el derrumbe del comunismo”. Lo que el historiador vislumbra en esta fase de cambio es la crisis del discurso ilustrado como inspirador de los movimientos que buscaban el cambio social y de las grandes revoluciones.

De manera similar y tal como se pudo apreciar en los datos analizados en Chile, los “fundadores de religiones y los jefes religiosos” aparecen como aquel factor que concentra el menor grado de influencia en el cambio de vida de las personas. Esto se manifiesta con claridad tanto hacia el pasado (1980) como en su proyección futura. Según ha señalado Hobsbawm (2013), es evidente que los procesos de modernización y la secularización han ido acelerándose –conjuntamente– en el último medio siglo; además, el mundo desde la era de las revoluciones en adelante es en todo sentido más laico que el mundo de cualquier otro momento del pasado. Todo esto significa para el historiador británico que “los asuntos del mundo se dirigen hoy (y será cada vez más frecuente que ocurra así) como si no hubiera dioses ni intervenciones sobrenaturales, sean cuales sean las creencias personales de quienes los dirigen” (HOBSBAWM, 2013, p. 207).

Por otro lado, 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 alumnos 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. Chile, una sociedad que se encontraba en pleno conflicto hacia el año 1980, reunía 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.

Ahora bien, los horizontes de futuro que se proyectan a partir de los datos analizados nos señalan no solo la continuidad de ciertas narrativas que enlazan el cambio con la tecnificación y el desarrollo científico. También encontramos una narrativa emergente que nos pudiera estar hablando de los “peligros” del progreso o de las sombras que se ciernen sobre las expectativas de los estudiantes de estas tres regiones de Chile. Las cuestiones más relevantes en este caso se refieren a los problemas ambientales y las migraciones. En palabras de Lewis Mumford (2011), el progreso ha llegado a significar movimiento sin límites en el espacio y el tiempo, así como necesariamente un control igual de ilimitado de la energía, lo que culmina en la destrucción sin límites. Por eso, prosigue Mumford, la “caleidoscópica multiplicación de novedades aleatorias” que caracteriza nuestro mundo constituye la antítesis del auténtico progreso, esto es, uno que se organice sobre la base de la continuidad, conservación y, por encima de todo, previsión y selección racional. En un sentido similar, Hobsbawm (2013) advierte sobre el

ascenso de una nueva irracionalidad, hostil a la ciencia, del mismo modo que la fe en el progreso cede paso al miedo ante una catástrofe ambiental inevitable. Esa misma energía desbordada, producto de la producción material tiene su manifestación en el movimiento de personas por el planeta. Sabemos que las razones de tal movimiento migratorio son diversas: pobreza, sequía, hambruna, subdesarrollo, pérdida de cosechas, guerras civiles y disturbios políticos, conflictos regionales o cambios arbitrarios de régimen político, endeudamiento, etc. Cualquiera sea la razón, un gran número de los pueblos más pobres del planeta han aceptado el “mensaje” del consumismo global y se han desplazado hacia los lugares de donde proceden “los bienes” o donde las posibilidades de supervivencia son mayores (HALL, 1992). Todos estos fenómenos son claramente percibidos por los estudiantes chilenos que, pese a la lineal supervivencia y funcionalidad del conocimiento científico que describen sus preferencias sobre el cambio futuro, intercalan estas dos problemáticas sociales –medio ambiente y migraciones– como factores de gran repercusión sobre el cambio temporal en las próximas décadas. Estos hallazgos debieran hacernos pensar sobre el lugar que ocupa este tipo de asuntos en los currículos de Educación Media y cómo pueden transformarse de simples “contenidos temáticos” en problemas altamente sensibles desde el punto de vista de la identidad y la conciencia histórica.

En suma, 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 (BLOW, 2011; FOSTER, 2013). Algo de esto se apreció en la revisión de los documentos curriculares del Ministerio de Educación de Chile que insisten en 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 cuales son las narraciones dominantes sobre el cambio histórico de manera a evaluar su consistencia y elaborar posibilidades para su superación o discusión con base en evidencia (COUNSELL, 2011; LEE, 2004). Paralelamente coincidimos con los análisis que señalan que la actividad humana necesita una orientación en la que es necesaria la idea de *continuidad* temporal (RÜSEN, 2007), fundamentalmente porque ambos dominios –cambio y continuidad– tributan a la identidad humana.

Referencias

- 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.; LEVSTIK, L. S. **Teaching history for the common good**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.
- BLOW, F. "Everything flows and nothing stays": how students make sense of the historical concepts of change, continuity and development. **Teaching History**. Londres, n. 145, p. 47-55, 13 maio 2011.
- 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.
- FOSTER, R. The more things change, the more they stay the same: developing students' thinking about change and continuity. **Teaching History**. Londres, n. 151, p. 8-17, 29 maio 2013.
- HALL, S. The question of cultural identity. In: HALL, S.; HELD, D.; MCGREW, T. (Eds.). **Modernity and Its Futures**. Cambridge: The Open University, 1992. p. 273-325.
- HOBSBAWM, E. J. **Un tiempo de rupturas: sociedad y cultura en el siglo XX**. Barcelona-España: Crítica, 2013.
- LEE, P. 'Walking Backwards into Tomorrow': Historical Consciousness and Understanding History. **International Journal of Historical Learning, Teaching and Research**. Exeter, v. 4, n. 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. Santiago-Chile, 2015.

MUMFORD, L. **El pentágono del poder. El mito de la máquina (volumen dos).** Logroño: Pepitas de Calabaza, 2011.

OAKESHOTT, M. **Sobre la historia y otros ensayos.** Madrid: Katz, 2013.

RÜSEN, J. How to make sense of the past – salient issues of metahistory. **The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa**, v. 3, n. 1, p. 169-221, 2007.

SEIXAS, P.; PECK, C. Teaching historical thinking. In: SEARS, A.; WRIGHT, I. (Eds.). **Challenges and Prospects for Canadian Social Studies.** Vancouver: Pacific Educational Press, 2004, p. 109-117.

TELEVISIÓN NACIONAL DE CHILE. Tenda Comercial (diciembre, 1980). Disponível em: <https://youtu.be/ht7DFwiVVBA?t=239>. Acesso em: 3 de março de 2022.

TOFFLER, A. **La tercera ola.** Barcelona: Plaza & Janes, 1996

La historia en los colegios. Estudiantes de las regiones de Ñuble, Valparaíso y Los Ríos, Chile. Una primera aproximación

Cristián Leal Pino; Mónica Pino Muñoz

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. Gonzalo Amézola y Ana Barleta planteaban el problema que se generaba sobre la noción de Historia entre los que entraban del secundario a estudiar la disciplina en la universidad y lo que ocurría una vez vuelto a la Escuela, “*Esquizohistoria e Historiofrenia*” (1992), existiendo grandes contrastes en los enfoques y perspectivas de análisis sobre la Historia, reafirmando la ausencia de conexión entre la historia que se aprende en la universidad y la historia del sistema educativo.

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 replica 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, Trepato y Comes, 1998; Trepato, 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 un “gran desafío”, que los estudiantes puedan pensar históricamente. 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 la historia están en 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), de Schmidt (2005), Oliveira (2018), Cerri (2018), Ribeiro, Mendes, Rodrigues (2018) nos ofrecen importantes conclusiones respecto al interés y la utilidad de la historia para los alumnos/as como materia escolar, sobre las concepciones que tienen los jóvenes sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia, de las imágenes que tienen del continente americano, sobre 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 considerar 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) repasa 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 tiempo y que 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).

Preguntas e hipótesis

Nuestro estudio indaga - 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 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

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.

Los colegios corresponden a las regiones de Valparaíso, ubicada al noroeste de Santiago (capital del país), Ñuble y Los Ríos localizadas al sur del país, con un volumen de población ostensiblemente menor que Valparaíso. Las tres regiones comparten el mismo currículum decretado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) existiendo la libertad de incorporar otros elementos a partir de su realidad. Las ciudades donde se tomó la muestra fueron Valparaíso, Villa Alemana, Chillán, San Carlos, Pemuco y Valdivia. Los establecimientos educacionales son de nivel socioeconómico medio y medio bajo, correspondiendo a colegios municipales y particulares subvencionados, siendo unos confesionales y otros laicos. Quienes responden el cuestionario son estudiantes de primero y segundo medio, preferentemente.

Resultados regiones de Ñuble, Valparaíso y Los Ríos

¿Qué significa la Historia para ti?

Para los estudiantes la asignatura de historia tiene en promedio un significado positivo. Los participantes a nivel general revelan estar de acuerdo con que la historia constituye (3.2) una fuente de conocimiento interesante que estimula la imaginación (M: .74). Evaluación positiva, que también encontramos, al considerar que la historia (3.6) muestra lo que está por detrás de la manera de vivir en el presente y explica los problemas actuales (M: .79) y en el acuerdo manifestado

al considerar que la asignatura de historia constituye (3.3) una posibilidad de aprender de los errores y aciertos de los otros (M: .77). Resulta relevante señalar que si bien existen diferencias en las respuestas de los adolescentes de la muestra, si consideramos los promedios, éstos raramente varían más de una desviación estándar con respecto a la muestra nacional, lo que revela en la mayoría de las apreciaciones respuestas bastantes consonantes.

Si analizamos los antecedentes considerando las respuestas de los participantes que se repiten con mayor frecuencia (Mo) - presentadas en la tabla 1 - observamos información relevante, que apoya una consideración positiva de la historia. En efecto, los adolescentes independientemente de sus procedencias (Los Ríos, Ñuble y Valparaíso), señalan estar de acuerdo con la significación de la historia como fuente de conocimientos que estimula la imaginación (3.2 Mo= 1) y como instancia que explica el presente (3.6 Mo=1). Así también, evidencian estar en desacuerdo (Ñuble y Valparaíso, Mo=1) y muy en desacuerdo (De los Ríos, Mo= -2) en ver la historia como algo que ya pasó y no tiene nada que ver con la propia vida (3.4).

Llama la atención la similitud en las respuestas manifestadas por los adolescentes provenientes de Ñuble y Valparaíso, los cuales denotan con mayor frecuencia estar de acuerdo en ver en la historia una posibilidad de aprender de los errores y aciertos de otros (3.3. Mo=1) y un modo de entender la propia vida como parte de los cambios que se producen con el paso del tiempo (3.8. Mo=1). Del mismo modo, se evidencia que los participantes provenientes de la región de los Ríos, presentan respuestas que se distancian de sus pares de Ñuble y Valparaíso, al manifestar mayoritariamente un total acuerdo al significar la historia como un cúmulo de crueldades y desgracias (3.7. Mo= 2) y un total desacuerdo en ver la historia como un conjunto de hitos que enseñan lo que es cierto y herrado o bien lo que es bueno y malo (3.5. Mo= -2).

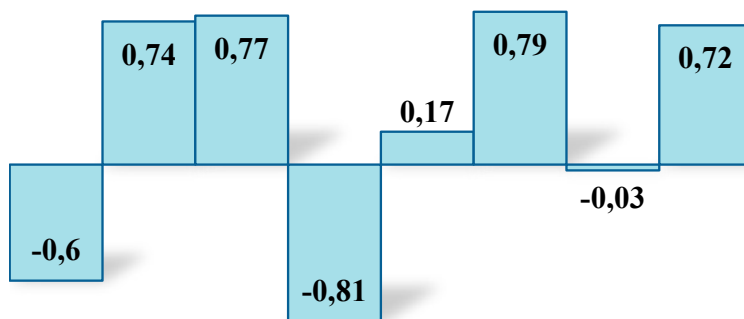
Tabla 1. Valores que se repiten con mayor frecuencia (Moda) al significar la historia

	Ñuble	Valparaíso	De los Ríos
3.1 Una materia de la escuela y nada más	-1	0	1
3.2 Una fuente de conocimientos interesantes que estimulan mi imaginación	1	1	1
3.3 Una posibilidad de aprender con los errores y aciertos de los otros	1	1	0
3.4 Algo que ya pasó y murió y que nada tiene que ver con mi vida	-1	-1	-2
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	0	0	-2
3.6 Muestra lo que está por detrás de la manera de vivir en el presente y explica los problemas actuales	1	1	1
3.7 Un montón de crueldades y desgracias	0	0	2
3.8 Una forma de entender mi vida como parte de los cambios que se producen con el paso del tiempo	1	1	0

Respuestas: -2: desacuerdo totalmente; -1: desacuerdo; 0: más o menos; 1: de acuerdo; 2: totalmente de acuerdo.

Fig. 1. Valores medios de las percepciones referidas al significado que la historia tiene para los adolescentes.

Significado de la Historia



	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8
Media	-0,6	0,74	0,77	-0,81	0,17	0,79	-0,03	0,72

¿Qué temas de historia resultan de mayor interés para los estudiantes chilenos encuestados? ¿existen diferencias en los temas de interés según las procedencias geográficas?

Al observar los datos expuestos en la tabla 2, analizados a través de las respuestas que se manifiestan con mayor frecuencia (Mo), advertimos antecedentes de gran interés para nuestro análisis. Información, que revela los intereses temáticos de los adolescentes según sus localidades de procedencia, respecto a los temas de historia. A este propósito, observamos que los adolescentes de la región de los Ríos manifiestan ningún interés en temas históricos relacionados con la vida de cotidiana de personas comunes (Mo= -2) y poco interés por temas referidos a reyes, presidentes y personajes políticamente importantes (Mo=-1) y aventureros y descubridores (M=-1). Sin embargo, expresan total interés por temas relativos a la conquista del derecho a votar y la libertad de expresión (Mo= 2). Interés que también se observa en los adolescentes de Ñuble (Mo= 1), que se distancia del mediano interés revelado por aquellos procedentes de Valparaíso (Mo=0).

Así también, observamos que los adolescentes localizados en Ñuble, evidencian total interés - según las respuestas que manifiestan con mayor frecuencia - en temas referidos a guerras y dictaduras (Mo= 2) y en la historia de sus propias familias (Mo= 2). Interés, que revelan también los participantes provenientes de Valparaíso (Mo= 2) y de la región de los Ríos (Mo= 1).

Tabla 2. Valores que se repiten con mayor frecuencia (Moda) en el interés manifestado en temas de historia.

	Ñuble	Valparaíso	De los Ríos
14.1 La vida cotidiana de las personas comunes	0	0	-2
14.2 Reyes, presidentes y personajes políticamente importantes	0	0	-1
14.3 Aventureros y 2s descubridores	1	1	-1
14.4 Guerras y dictaduras	2	1	0
14.5 Culturas de países distantes	1	0	0
14.6 La formación de las naciones	0	0	0
14.7 La conquista del derecho a votar y de la libertad de expresión	1	0	2
14.8 La interferencia del ser humano en el medio ambiente	0	0	0
14.9 El desarrollo de la agricultura, la industria y el comercio	1	0	1
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.	1	0	1
14.11 La historia de tu familia	2	2	1

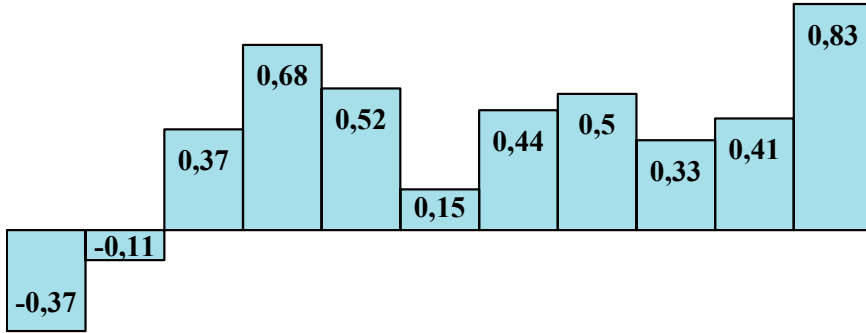
Respuestas= -2: ningún interés; -1: poco interés; 0: interés mediano; 1: gran interés; 2: interés total.

Si tomamos en consideración los valores promedios, observamos que los adolescentes revelan a nivel general un mayor interés en los temas referidos: a la historia de sus familias (14.11, M: .83), guerras y dictaduras (14.4, M: .68), culturas de países distantes (14.5, M: .52), interferencia del hombre en el medio ambiente (14.8, M: .50) y la conquista del derecho a votar y de la libertad de expresión (14.7, M: .44) (ver Fig. 2). Mientras que si observamos la figura 3, nos percatamos de las diferencias en los intereses de los adolescentes según sus localidades de procedencia. En efecto, los resultados relativos al gran interés por la historia de sus familias (14.11) reportados - en promedio - por los participantes de este estudio, adquieren mayor intensidad en los adolescentes de Ñuble (14.11, M: 1.01), luego en aquellos que habitan la región de los Ríos (M: .86) y finalmente en aquellos de Valparaíso (M: .70). Así también, notamos que los adolescentes procedentes de la región de Los Ríos, evidencian en promedio mayor interés por temas relativos a la conquista del derecho a votar y la libertad de expresión (14.7, M: .94) que sus coetáneos de Valparaíso (M: .13) y Ñuble (M: .56).

Llama la atención, que los adolescentes procedentes de Los Ríos se diferencian también en su menor interés por temas referidos a la cultura de países distantes (14.5, M: .28) y por temas ambientales (14.8, M: .43). Entretanto, si observamos la fig. 3, nos percatamos que los adolescentes de Ñuble, no sólo constituyen los participantes que le otorgan mayor interés a temas referidos a la familia (14.11), sino también a temáticas relacionadas a culturas de países distantes (14.5), a guerras y dictaduras (14.4) y a la interferencia del hombre en el medio ambiente (14.8). En tanto, no deja de llamar la atención que los adolescentes de Valparaíso sean quiénes le otorguen menor interés a la conquista del derecho a votar y a la libertad de expresión (17.7), siendo que en la región que habitan se encuentra ubicado el Congreso Nacional de la República, espacio legislativo donde se originan las leyes y debaten los temas relevantes de la política nacional.

Fig. 2. Valores medios de los temas que despiertan mayor nivel de interés por temas de historia.

Interés por temas de Historia



	14.1	14.2	14.3	14.4	14.5	14.6	14.7	14.8	14.9	14.10	14.11
Media	-0,37	-0,11	0,37	0,68	0,52	0,15	0,44	0,5	0,33	0,41	0,83

Fig. 3. Valores medios de los niveles de interés por temas de historia para los adolescentes de Ñuble, Valparaíso y de Los Ríos.

Interés por temas de historia según procedencia



¿Cómo se utiliza el texto escolar en las clases de historia y al momento de estudiar la misma?

Los datos representados en la tabla 3, nos muestran los valores que se repiten con mayor frecuencia (Mo), en las respuestas otorgadas por los adolescentes respecto a la utilización del libro de historia en las clases y al momento de estudiar. La mayoría de los adolescentes indistintamente de los lugares de procedencia, opinan que frecuentemente el profesor explica la materia y dice lo que es más importante del texto (8.4, Mo= 1), explica la materia independientemente del libro (8.5, Mo= 1) y hacen las actividades y ejercicios recomendados por el texto (8.7, Mo=1). De igual manera, se observa que la mayoría de los estudiantes afirman que en ocasiones leen juntos el libro durante la clases (8.1, Mo= 0) y copian parte del texto en el cuaderno (8.8, Mo= 0). Llama la atención que independientemente del lugar de residencia, las respuestas de los estudiantes manifiesten con mayor frecuencia nunca ocupar otros textos de historia (8.9, Mo= -2) y que casi nunca en el caso de los participantes de Ñuble y Valparaíso (Mo= -1) y nunca en el caso de Los Ríos (Mo= -2) estudien y lean en casa las partes del texto que el profesor les indica (8.3).

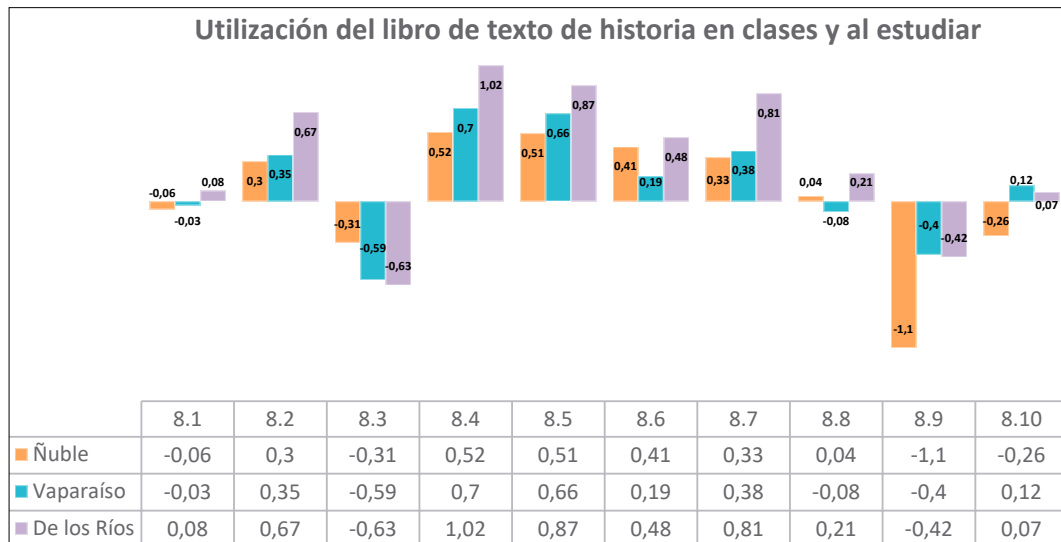
Si utilizamos los valores promedios para responder la pregunta referida a cómo se utiliza el texto de historia en clases, se devela a nivel general que se usan sólo algunos capítulos o partes del texto durante el año (8.6, M: .32). Valores similares nos encontramos con respecto a la utilización del texto para hacer actividades y ejercicios recomendados (8.7, M: .45). Así también si observamos la fig. 4, vemos que las percepciones de los participantes alcanzan rangos más altos al considerar la centralidad de la figura del profesor al explicar la materia y señalar lo que es más importante en el texto (8.4, M: .71) y en el retener que muchas veces el docente explica la materia independientemente del texto escolar (8.5, M: .65).

Tabla 3. Valores que se repiten con mayor frecuencia (Moda) respecto a la utilización del texto de historia por regiones.

	Ñuble	Valparaíso	De los Ríos
8.1. Leemos el libro juntos durante las clases	0	0	0
8.2. El profesor usa el libro y lo alterna con otros materiales y actividades	0	1	1
8.3. Estudiamos y leemos en casa las partes indicadas por el profesor	-1	-1	-2
8.4. El profesor explica la materia y dice lo que es más importante del texto	1	1	1
8.5. El profesor explica la materia independientemente del libro	1	1	1
8.6. Usamos sólo algunos capítulos o partes del libro durante el año	1	0	0
8.7. Hacemos las actividades y ejercicios recomendados en el libro	1	1	1
8.8. Copiamos parte del libro en el cuaderno	0	0	0
8.9. Usamos varios libros diferentes	-2	-2	-2
8.10. Utilizamos fotocopias de partes de libros	0	0	1

Mínimo= -2; Máximo= 2 (-2: casi nunca; -1: casi nunca; 0: a veces; 1: frecuentemente; 2: siempre)

Fig. 4. Medias de utilización del texto escolar por regiones.



Los datos anteriores, nos entregan antecedentes relativos a una baja utilización del texto escolar de historia tanto en clases como al estudiar en casa. Lo anterior lo corroboramos al analizar las respuestas de los estudiantes relativas

a las (4) formas en que la historia resulta más del agrado de los adolescentes. De hecho, observamos en promedio un regular interés por el texto escolar (4.1, M: -0,48), en comparación con el agrado manifestado en la utilización de películas (4.4, M: 1.30), documentales en video (4.6, M: 1.06) y museos y lugares históricos (4.9, M: .98) (ver Fig. 5).

Así mismo, ver figura 5, resulta relevante que para conocer el pasado, el texto escolar no constituye la forma más confiable en que se presenta la historia para los adolescentes (5.1, M: .24); mientras que los museos y lugares históricos (5.9, M: 1.31), las explicaciones de los profesores (5.7, M:1.03), las opiniones de historiadores profesionales (5.13, M: 1,18) y los documentales en video (5.6, M: .90) constituyan las fuentes más confiables.

Fig. 5. Formas en que la historia resulta más del agrado de los adolescentes (4)

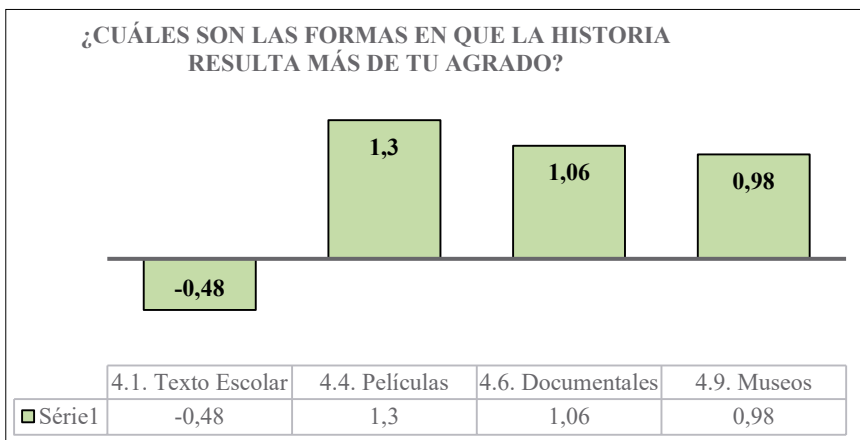
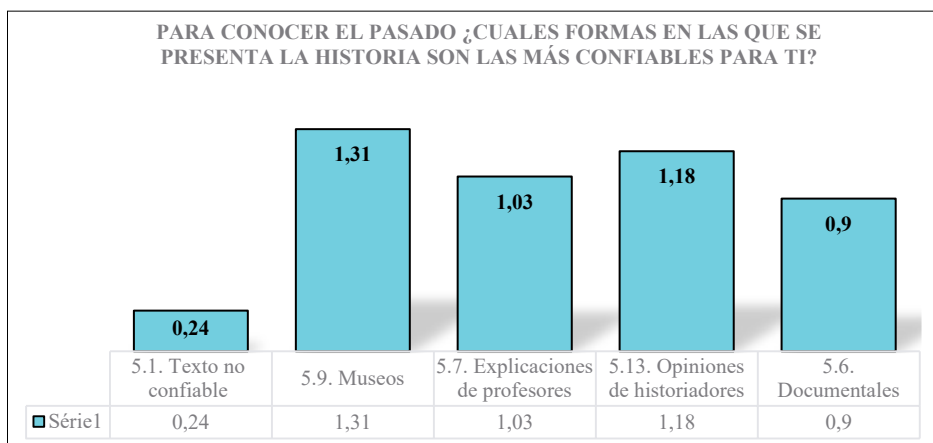


Fig. 6. Formas confiables de presentación de la historia para los adolescentes (5).



Conclusiones

Nuestra primera conclusión es que los jóvenes de Chile, al igual que los de otras regiones del continente americano valoran la enseñanza de la historia, que no es algo del pasado y nada más. En este sentido la Historia es una materia importante para los estudiantes de las regiones de Valparaíso, Chillán y los Ríos, ya que les permite estimular la imaginación, comprender lo que está por detrás de los acontecimientos y entender la situación actual en que vive, en este sentido existe 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. Este interés de los estudiantes por los museos y sitios patrimoniales presenta a lo menos dos desafíos: la confiabilidad de la información y la preparación del profesor/a para trabajar en dichos lugares en post de un aprendizaje significativo.

Existe un mayor interés por los textos de divulgación, existiendo todo un fenómeno que tiene que ver con la llamada Historia secreta, que los estudiantes la toman como una gran novedad. Más que historiadores son escritores, que, con

un lenguaje sencillo y directo y una pluma ágil, cautivan a los estudiantes en lo “novedoso” de la historia, aunque para el especialista no lo sea. Es sorprendente la cantidad de copias que puede vender una obra de divulgación a la de un historiador, que por años ha indagado en los archivos. Son historias simplificadas que por lo general brindan imágenes parciales. La labor del historiador no es mediática, sino por el contrario, consiste en hacer mirar en perspectiva los procesos históricos y desarrollar la capacidad crítica en los estudiantes. El historiador y el profesor de los colegios deben estar en permanente diálogo intelectual si pretenden acercar la historia a los estudiantes y contribuir al desarrollo de una conciencia histórica (Barca, 2013; Cataño Balseiro, 2011).

Esta 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 las clases de historia en regiones, que, a pesar de asumir un mismo currículum, presentan algunas diferencias, que podrían explicarse por las historias particulares y contextos culturales, que habría que precisar en otros estudios. Es innegable que se debe 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; Amézola, Barleta, 2018), cómo se está formando el profesor en Historia (Págés, 2013, 2018), en el desafío de cómo se está logrando un pensamiento histórico o una conciencia histórica en los estudiantes (De Amézola 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.

Finalmente, y según esta primera aproximación, podríamos señalar que la Historia que está presente en los colegios de Educación Media de las regiones de Valparaíso, Ñuble y Los Ríos, contiene algunos elementos de un código disciplinar que transita hacia un Historia más ilustrada, sin dejar algunos elementos de la Historia romántica.

Bibliografía

AMÉZOLA, G.; BARLETA, A. “Esquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la carrera de historia y vuelta al secundario”, **Entre pasados**, vol. II, N° 2, Buenos Aires, 1992, pp. 89-102.

AURELL, J. **Tendencias historiográficas del siglo XX**. Santiago, Globo, 2008.

- BLOCH, M. **Apología para la historia o el oficio de historiador**, Fondo de Cultura Económica, México, 2015.
- BARTON, K. “Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia”. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, n° 9, 2010, pp. 97-114.
- AMÉZOLA, G. de.; CERRI, L. (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.
- BARCA, I. (2013), “Conciencia histórica: pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal, **Clio y Asociados**.
- BUSTOS, C. “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, M. 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.
- CERRI, L. (org.). **Os jovens e a historia: Brasil e America do sul**, Editora da UEPG, Ponta Gro
- CERRI, L. F. (2007). “Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la Historia”, **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**, 12, 31-50
- BALSEIRO, C.L. C. (2011). “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”. **Historia y sociedad**, 21, 221-243
- FERNÁNDEZ, R. C. “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.
- FERNÁNDEZ, R. C. **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, B.; FONTAINE, L. **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, C. ¿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, C. “Concepciones de los alumnos sobre la Historia”, revista **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, n° 3, 2004, pp. 75-83.

FUNES, A. 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, C., 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, M.; MORRAS, V.; PAPIER, V. “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, J.; HUGUET, M. “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, C.; MIRALLES, P. “¿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, F.; GÁRATE, C. “El aprendizaje histórico en la educación secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica”, **Diálogo Andino**, n° 52, pp. 73-85, 2017

HERNÁNDEZ, R. et al. **Metodología de la investigación**, 6 edición, McGRAW-HILL, México, 2014.

KERLINGER, F.; LEE, H. **Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales**, 4 edición, McGRAW-HILL, México, 2002.

LE GOFF, J. s, **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, Á. “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.

OLIVEIRA, N.A.S. “Concepções de ensino e aprendizagem de História entre jovens estudantes de Florianópolis/SC”, en CERRI, LF. (org.) **Jovens e a História: Brasil e América do Sul**, Editora da UEPG, Ponta Grossa, 2018, p. 35-54.

PAGÉS, J. “Saberes históricos construídos –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, J. “Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar”, **Revista Trayectorias Universitarias**, vol. 4, n° 7, 2018.

PEREIRA, C. y otros, **Historia ¿Para qué?**, México, Siglo XXI, 2004.

SALAZAR, G. **La historia desde abajo y desde adentro**, Colección Teoría, U. de Chile, 2003.

SALAZAR, G. **Movimientos sociales en Chile. Trayectoria histórica y proyección política**, Uqbar editores, Santiago, 2012.

RIBEIRO, R.R.; MENDES, L.C.C.; RODRIGUES Jr., O. “Pensar e viver a história nas fronteiras: Os jovens, a história (ensinada) e as imagens sobre o continente americano no contexto mato-grossense”, en Luis Cerri (org.) **Jovens e a História: Brasil e América do Sul**, Editora da UEPG, Ponta Grossa, 2018, p. 217-231.

SANFUENTES, O. “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, J.; LLONCH, N. (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|º 19, 2014, 249-267.

SCHMIDT, M. A. “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, J.; ANACLET, P. **La historia cultural**, Akal, Madrid, 2005.

SERNA, J. “Utilidad y perjuicio de la historia para el adolescente”, **Cuadernos de Pedagogía**, núm. 298, 2001, pp. 80-84.

TREPAT, C. **Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico**. Editorial GRAÓ, España, 1995.

TREPAT, C.; COMES, P. **El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales**, Editorial GRAÒ, España, 1998.

**IDENTIDADES, RAÇA E
CLASSES NO PENSAMENTO
DE PROFESSORES E ALUNOS**

Posicionamentos dos estudantes de escolas públicas e privadas brasileiras sobre as ações afirmativas, cultura e história negras

Méris Nelita Fauth Bertin

Introdução

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.

É de se admirar que, mesmo o racismo sendo um crime inafiançável e imprescritível desde 1988, e que desde 2003 os livros didáticos e currículos abordem o ensino da temática *História e Cultura Afro-Brasileira* ainda tenhamos, no presente, representações de discursos discriminatórios, preconceituosos e intolerantes dentro das nossas escolas e em nosso cotidiano.

Por isso, a implementação de políticas de ações afirmativas é tão importante e encontra fundamentação em preceitos ético-políticos da nossa constituição e jurisdição. Segundo Silvio Almeida:

Ações afirmativas são políticas públicas de promoção de igualdade nos setores público e privado, e que visam beneficiar minorias sociais historicamente discriminadas. Tais políticas podem ser realizadas das mais diversas modalidades e ser aplicadas em inúmeras áreas. As cotas raciais são apenas uma modalidade, uma técnica de aplicação das ações afirmativas, que podem englobar medidas como pontuação extra em provas e concursos, cursos preparatórios específicos para ingresso em universidades ou no mercado de trabalho, programas de valorização e reconhecimento cultural e de auxílio financeiro aos membros dos grupos beneficiados. (ALMEIDA, 2019, p. 89-90).

A noção de *ações afirmativas* e a ideia de *diversidade* esteve presente na elaboração do questionário do Projeto Residente. Para este artigo, procuramos indícios nas respostas elencadas de como os estudantes compreendem a contribuição cultural da população negra e a necessidade de implementação das ações afirmativas, assim como, se trabalhos isolados nas escolas sobre educação étnico-racial são capazes de desequilibrar o racismo estrutural.

Para analisar o posicionamento dos(as) alunos(as) envolvidos na pesquisa, foi preciso aprofundar questões como: será que os(as) alunos(as) da Escola Privada X, que vivenciaram um trabalho antirracista¹ de trazer pessoas negras para contarem como enfrentaram e como enfrentam o racismo aos seus alunos, se posicionam de modo diferente quanto à temática negra de outras escolas privadas e públicas? Em que medida o nível socioeconômico interfere nessa estruturação?

Com base nesse impasse, resolvemos escolher as questões do questionário referentes a: *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 em nosso país foi menos violenta que em outros.*

Metodologia

Para a apreensão e análise das respostas dos jovens, utilizamos os dados do *Projeto Residente - Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina*. Como o instrumento foi aplicado em vários países diferentes, foram feitas traduções personalizadas para que pudesse haver o mínimo de dificuldade possível para os estudantes interpretarem o questionário. Além das traduções, foram mantidas questões que eram de interesse de todos os países, como aquelas sobre governos militares e questões indígenas, e foram alteradas outras que não eram discussões postas em todos os países.

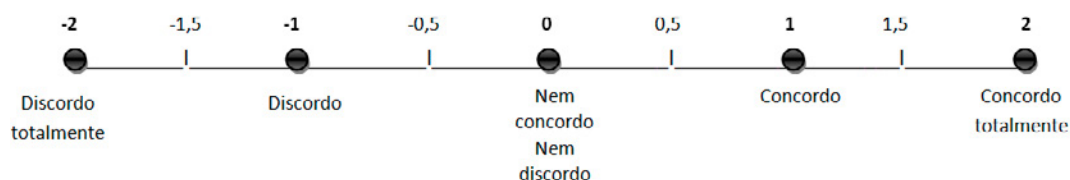
Ficou estabelecido que o mínimo de questionários por escola deveria ser de 120. Também foi deixado explícito para os estudantes que a pesquisa não exporia a identidade de nenhum deles e a participação deveria ser voluntária. Para a aplicação do instrumento, contou-se com pesquisadores voluntários e escolas parceiras, que abriram suas portas para que a pesquisa pudesse ser feita. Foram utilizados formulários *online*, na plataforma Google Forms, para as escolas em que foi possível o acesso às ferramentas necessárias para tal e para as demais

¹ O trabalho antirracista com os sétimos anos envolve todos os anos uma entrevista sobre história de vida, produção de narrativa e dramatização, tendo como tema a educação das relações étnico-raciais. Vale ressaltar que essas atividades são baseadas na experiência e conhecimento das pessoas negras.

foram utilizados formulários impressos. Depois, os pesquisadores responsáveis deram entrada com esses dados no sistema, para que as tabelas fossem geradas e se pudesse dar prosseguimento às discussões.

A pesquisa do residente utilizou o IBM SPSS Statistics, tendo por base a escala de Likert, segundo a qual a cada afirmativa os alunos deveriam assinalar as seguintes alternativas: *discordo totalmente*, *discordo*, *nem concordo nem discordo*, *concordo* e *concordo totalmente*. Para cada uma das opções, respectivamente, foram atribuídos os seguintes valores numéricos: -2, -1, 0, 1, 2. Esses valores foram, então, registrados no *software*, que calculou a intensidade das respostas dos jovens.

Figura 1. Exemplo de escala de Likert



Fonte: A autora, com base em Likert, 1932.

Importante ressaltar que o ensino médio da Escola Privada X, que iremos comparar a outras instituições, perdeu um número significativo de alunos com transferências nos anos de 2017, 2018 e 2019 dos nonos anos, respectivamente, 15, 23 e 20 alunos(as), num total de 85 alunos(as) ao todo.

Portanto, muitos alunos novos que chegaram a essa escola não tiveram o trabalho específico sobre educação da relações étnico-raciais nos anos finais do ensino fundamental.

O posicionamento dos adolescentes

A tabela 1, a seguir, apresenta o perfil socioeconômico demonstrado por levantamentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, que gerou um indicador com base nos dados do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb de 2015². Esse Indicador de Nível Socioeconômico – Inse visa sintetizar de maneira unidimensional informações sobre escolaridade dos pais e renda familiar. O Inse

²Dados disponíveis em INEP, 2020.

classifica as escolas brasileiras em níveis de 1 a 6, sendo 1 as *com maior fragilidade social* e 6 as com estudantes *com melhores condições econômicas*.

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, organizados pela autora.

Nesse sentido, utilizamos a classificação do Inse³ em níveis socioeconômicos para cruzar com as bases de dados obtidos na pesquisa do Projeto Residente.

³ Descrição dos níveis socioeconômicos dos alunos:

Nível I - Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa 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.

Nível II - Neste nível, 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 apresenta 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 nível, 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 nível, 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

Tabela 2. Posicionamento sobre a temática negra: por tipo de escola

Tipo de escola	Pública de periferia	Pública central	Particular religiosa	Particular laica/empresarial	Escola Privada X
35.1. Comunidades de negros que escaparam da escravidão (quilombos) têm direito à propriedade da terra que tradicionalmente ocupam	0,62	0,49	0,54	0,54	0,41
35.2. A contribuição das culturas negras é equivalente às culturas europeias na formação do nosso país	0,45	0,42	0,60	0,56	0,89
35.3. Reserva de vagas para negros nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia	0,79	0,63	0,40	0,43	0,28
35.4. Negros foram desfavorecidos na história do nosso país e continuam vítimas de preconceito e discriminação	1,02	0,85	1,39	1,25	1,38
35.5. O período da escravidão em nosso país foi relativamente menos violento que em outros países	-0,38	-0,31	-0,93	-0,88	-0,90

Fonte: Dados do Projeto Residente, organizados pela autora.

Nessa tabela, utilizamos os conceitos de *consciência histórica* de Rüsen (2010) de *neoliberalismo* de Bobbio (1988) e de *consciência ingênua e crítica* de Freire (1980), para podermos interpretar os índices apresentados na questão.

Para Rüsen, a sociedade, por meio da *cultura histórica*, e os indivíduos, têm consciência histórica e ela é inata. 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

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.

significado e intencionalidade aos fatos e sentimentos e interpretam suas ações e construções, por meio 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 mesmo ou pelos outros. 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, por exemplo, de modo: *tradicional*, *exemplar*, *genético* e *crítico* (RÜSEN, 2010).

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.

Assim como Rüsen organiza e tipifica 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 apropria de Jean Piaget, assim como o conceito de tematização, e em ambos a tomada de consciência é sempre provisória, porque é por meio do seu desenvolvimento que se dá a conscientização. Portanto, para Freire a conscientização é uma categoria que evidencia o processo de formação de uma *consciência crítica*.

Ao se observar o significado de *consciência histórica* de Rüsen ou o *processo de conscientização* 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, ela traz uma afirmação de que “comunidades de negros que escaparam da escravidão (quilombos) têm direito à propriedade da terra que tradicionalmente ocupam”. As escola pública central (0,49) e a particular privada X (0,41), nem concordam nem discordam, a pública de periferia (0,62), a particular laica (0,54) e a particular religiosa (0,54)

quase concordam. A particular privada X teve um número muito diferente das outras escolas, ficando mais próxima do *discordo*. Ou seja, mesmo que os alunos(as) tenham feito um trabalho específico sobre as relações étnico-raciais, ao que tudo indica, apresentam uma consciência histórica cuja geração de sentido é 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, tais 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 nesse caso estaria atendendo ao consumo individual ou aos bens da família. 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 invasão das terras de seus próprios pais.

Importante observar que, na questão 35.2, da mesma tabela 2, a qual traz a seguinte afirmação: “a contribuição das culturas negras é equivalente às culturas europeias na formação do nosso país”; a escola pública central (0,42) e a pública de periferia (0,45), ficaram próximas ao *nem concordo, nem discordo*, a escola particular religiosa (0,60) e a particular laica (0,58) ficaram próximas ao *concordo* e a escola particular privada X (0,89) ficou muitíssimo próxima ao *concordo*. Aqui, os(as) aluno(as) apresentaram uma *geração de sentido exemplar*, pois, apesar de demonstrarem um pouco de amplitude do 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 dos(as) negros(as), a história e a tradição religiosa africana. Nessa 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 dos 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 entender que o fato de os estudantes reconhecerem tão bem a contribuição das culturas negras no nosso país, isso não suscita para eles e suas famílias nenhuma ameaça aos seus interesses e privilégios.

Para analisar a questão 35.3, ainda 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 escola pública de periferia (0,79) e a pública central (0,63) quase concordaram, a particular religiosa (0,40) e a particular laica (0,43), ficaram mais ou menos próximas ao *nem concordo nem discordo* e a escola privada X (0,28) ficou pertíssimo do *nem concordo nem discordo*, 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 indiferença. Temos, aqui, a *consciência histórica* gerando uma constituição de *sentido tradicional*, pois é o branco se sentindo confortável no lugar que ele sempre ocupou na sociedade e querendo manter essa condição inalterável. Não resta dúvida de que esse posicionamento é o preconceito, que Bobbio assim define:

uma opinião ou um conjunto de opiniões, às vezes até mesmo uma doutrina completa, que é acolhida acriticamente e passivamente pela tradição, pelo costume ou por uma autoridade de quem aceitamos as ordens sem discussão: “acriticamente” e “passivamente”, na medida em que a aceitamos sem verificá-la, por inércia, respeito ou temor, e a aceitamos com tanta força que resiste a qualquer refutação racional, vale dizer, a qualquer refutação feita com base em argumentos racionais. (BOBBIO, 2002, p. 103).

Também ocorre 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.

Diferentemente, a questão 35.4, também da tabela 2, traz resultados um pouco melhores, “negros foram desfavorecidos na história do nosso país e continuam vítimas de preconceito e discriminação”, a escola pública de periferia (1,02) *concorda*, a escola pública central *quase concorda* e quanto à particular religiosa (1,39), à particular laica (1,25) e à escola privada X (1,38) ultrapassam o marco do *concordo*, indo pela primeira vez em direção à resposta *concordo totalmente*. Apesar dos resultados da escola privada X serem um pouco mais animadores, pois ali 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 não assinalaram *concordo*

totalmente, já que temos tantos exemplos diários dessa manifestação do racismo? Talvez porque ainda faltem mais reflexões acerca das experiências temporais dos africanos e afrodescendentes e dos próprios alunos, aquilo que Freire chamaria de *problematização*.

Na última questão da tabela 2, de número 35.5, “o período da escravidão em nosso país foi relativamente menos violento que em outros países”, temos a pública de periferia (-0,38) e a pública central (-0,31), mais perto de zero, *nem concordando, nem discordando*, e a particular religiosa (-0,93), a particular laica (-0,88) e a escola privada X (-0,90), mais perto de -1, praticamente *discordando*. A escola privada X fica próxima a outras instituições particulares e consegue apresentar uma *consciência histórica* com uma geração de sentido *crítica*, apesar de alguns livros didáticos reforçarem essa ideia e outras tantas que discriminam os negros.

Ações afirmativas no ensino de história

De acordo com as questões analisadas no Projeto Residente, podemos inferir a urgência de transformar o conhecimento da aula de História em conhecimento experienciável, empático e fazer vir à tona a discussão complexa e imprescindível do *racismo*. “E esse é um dos passos para a solução do problema racial: as pessoas passem a discutir o racismo, assumi-lo e pensarem sobre a questão.” (VALENTE, 1994, p. 52).

Nascimento sugere que a disciplina de História “havia de ser um dos principais espaços de discussão para que os alunos, independentemente de suas cores, repensassem as relações sociais” (NASCIMENTO, 2005, p. 23). Ele enfatiza que existe a permanência de uma visão preconceituosa em relação a negros(as) inserida no ensino, nos livros didáticos e apostilas, que faz com que os professores(as) e alunos(as) pensem que o problema dos negros(as) no pós-abolição se deve somente à escravidão. Obviamente que a escravidão também foi um dos problemas sérios, mas para ele, esse raciocínio é perverso e faz com que não enxerguemos o problema do preconceito e da discriminação raciais.

Como observa Valente, as ações educativas e culturais podem ajudar a conscientizar alunos(as) e professores(as) de que a luta do negro(a) e a consciência negra é dever de todos os cidadãos.

No tocante à construção de uma identidade racial, há negros que acreditam que só quem é negro pode participar do combate ao preconceito e à discriminação raciais. Para eles nenhum branco sabe a “barra” que

enfrentam por serem negros. Isso tem seu lado de verdade, e nada mais justo pensar-se assim. Mas, também é uma visão estreita. Afinal, a questão racial está inserida num contexto social que deve ser aprendido tanto prática como teoricamente. Os militantes negros vão contar com os chamados ‘negros jabuticabas’, negros por fora e brancos por dentro? Vão contar com os mulatos que querem ver esquecida a ascendência negra? Vão contar com aqueles que aceitam o paternalismo branco e acomodam-se ante as atitudes discriminatórias? A verdade é que poderão contar com todos eles caso consigam demonstrar-lhes a importância da luta. Poderão contar também com muitos brancos sensíveis e comprometidos com a questão racial: os que denunciam o problema publicamente ou através de estudos e os que realizam um trabalho prático e político junto aos movimentos sociais ligados às minorias. (VALENTE, 1994, p. 69-70).

Consideramos que o conhecimento histórico, mais precisamente a consciência histórica, se faz todos os dias e em todos os lugares, porém, a aquisição de competências narrativas do pensamento histórico (*experiência, interpretação ou significado e orientação ou sentido*)⁴, para aplicá-las na vida, tem um espaço privilegiado nas aulas de História, as quais podem problematizar e desnaturalizar discursos discriminatórios e preconceituosos para assim servir de ação na vida prática. Para Cerri, o ensino de História deve ir em direção à formação de identidades que encarem o desafio de uma educação para a diversidade étnico-racial, emancipação social e para as necessidades de nossa sociedade, sejam elas sociais ou políticas.

Estará o ensino de história nas escolas condenado, então, à nulidade? Longe disso. No que se refere à identidade social, sua função – de interesse público – é prevenir a formação de identidades não razoáveis. No que se refere à contribuição para a vida do sujeito, sua função é alargar horizontes e permitir a ascensão de formas mais complexas de pensamento, além de preparar para a “autodefesa intelectual” (essa expressão é de Noam Chomsky), ou seja, ajudar no sentido de que o cidadão não seja suscetível a manipulações que o subjuguem a interesses alheios. (CERRI, 2011, p. 112-113).

Diante da fundamentação do autor, o ensino de História necessita contemplar os direitos e as lutas do cidadão atual no que se refere, por exemplo, às questões

⁴ Com pretensões de racionalidade, a ciência da história é eficaz na prática como formação histórica. Sua eficácia diz respeito a um conjunto de competências para orientar historicamente a vida prática, que pode ser descrito como a ‘competência narrativa’ da consciência histórica. Ela é a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas. Essa competência de orientação temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado. (RÜSEN, 2010, p. 103 e 104)

étnicas, religiosas e de gênero. Para tanto, Cerri ainda salienta que o professor de história é “um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo – inclusive o seu próprio – e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história.” (CERRI, 2011, p. 18).

Essa compreensão crítica dos outros e de si mesmo, que envolve múltiplos contextos e diferentes identidades, é o que podemos chamar de *consciência histórica*, a qual é inerente a todos nós e se conecta com nossa prática cotidiana.

Para Rüsen, ela é produto da vida prática, resultado da *experiência do passado* (memória) à *expectativa de futuro* (projeções). Essa visão se assemelha à de Koselleck, que afirma que *desenvolver a consciência histórica é vivenciar a história* e esses dois conceitos nos propiciam a ideia de que teoria e prática andam juntas e que os alunos, após experienciarem a percepção das identidades e da realidade, podem refletir sobre ela.

Para Freire, “nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É ‘sonora’. É ‘assistencializadora’. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes”. (FREIRE, 2007, p. 94). Sendo *verbosa*, os estudantes não são estimulados à reflexão acadêmica, o que resulta numa *consciência ingênua* que não transforma a realidade. O contrário, para o autor, dessa *educação verbosa*, seria uma educação dialogada, baseada na pedagogia da pergunta, na qual se dá o elo da ação do sujeito e o objeto, resultando numa *conscientização*.

Bobbio, em seus livros, defende a democracia, é “um liberal, mas defensor do *liberalismo* político e não do liberalismo econômico; aliás, é um crítico do neoliberalismo, aliás, é um crítico do neoliberalismo que ressurgiu após a queda do muro de Berlim, que ele considera não somente uma ameaça ao Estado do bem-estar social, mas a própria democracia.” (TOSI, 2017, p. 21). Vimos, pelas respostas dos estudantes, que o neoliberalismo está presente em suas visões de mundo, muitas vezes disfarçado de democrático e igualitário, e é justamente essa percepção que alguns estudantes têm sobre nosso sistema econômico. Cabe aos professores e professoras de História, com seus alunos, fazerem a reconstrução da realidade em pensamento e intervir também nessa realidade.

Considerando que a *cultura histórica* é a expressão visível da *consciência histórica* e que a qualidade dessa cultura influencia nas decisões que tomamos na vida prática, o ponto de partida para pensarmos sobre se os estudantes compreendiam as ações afirmativas foi investigar, por meio do questionário do Projeto Residente, se trabalhos isolados numa escola são capazes de desconstruir a carga

de preconceitos e aceitar que grupos historicamente discriminados participem de espaços em que decisões importantes são tomadas em nossa sociedade.

Considerações finais

A escola privada X, que havia tido um trabalho específico sobre as relações étnico-raciais, apresentou majoritariamente uma consciência histórica que se limita à vida prática, sem muita preocupação em investigar aspectos de historicidade. Essa falta de reflexão pode ser percebida, principalmente, nas questões 35.1 e 35.3, nas quais os conteúdos históricos da *escravidão, cultura e história africanas* e trabalhos práticos em determinado ano do ensino básico não foi capaz de derrubar a constituição de sentido tradicional, de ver negros e negras tendo oportunidades de reparar seus direitos à cidadania. No entanto, é possível afirmar, pelas respostas da questão 35.2, que aqueles mesmos estudantes reconhecem a imensa contribuição cultural da população africana.

Isso nos leva a pensar que os educandos externam a visão de ser humano egoísta, em busca de lucro, da obtenção da propriedade privada e do poder, presente no pensamento neoliberal. Eles reconhecem a história e a cultura de africanos e afrodescendentes, mas quando esses indivíduos abalam seus privilégios, eles mantêm seu individualismo.

Entretanto, acreditamos que, mais que trabalhos isolados, é necessário que professores, professoras e instituições abracem a possibilidade de desconstruir o preconceito racial para que possamos ajudar na compreensão crítica do presente e na viabilização de projetos antirracistas, que questionem e mudem práticas preconceituosas, discriminatórias e segregacionistas que até hoje são tomadas com absoluta naturalidade.

Nesse sentido, a teoria de Rüsen, Freire e Bobbio vem ao encontro do que estamos procurando, que é um caminho para a conscientização de desnaturalizar as violências do nosso meio social e para Freire esta conscientização vai muito além do falar e do escrever.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BOBBIO, N. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BOBBIO, N. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. São Paulo: UNESP, 2002.

CERRI, L. F. Diretrizes curriculares estaduais – História: legitimidade, autonomia docente e currículo oculto. *In*: MOLINA, A. H. *et al.* (Org.). **Ensino de história e educação: olhares em convergência**. 2 v. Ponta Grossa: Ed. da UEPG, 2012. p. 121-134.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores Educacionais**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em 10 out. 2020.

LIKERT, R. A Technique of Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, Nova Iorque – EUA, n. 1404, v. 22, p. 5-55, 1932. Disponível em: https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

NASCIMENTO, Á. P. do. Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão?: O pós-abolição no ensino de História. *In*: SALGUEIRO, M. A. A. (Org.). **A república e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

PIAGET, J. **A equilibrção das estruturas cognitivas: Problema central do desenvolvimento**. Tradução de Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas da psicologia genética. *In*: PIAGET, J. **Jean Piaget**. Traduções de Nathanael

C. Caixeiro; Zilda Abujamra Daeir; Célia E. A. Di Piero. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os pensadores).

RÜSEN, J. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora Universidade Federal do Paraná, 2015.

RÜSEN, J. **História viva**: teoria da história III – formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1 reimpressão, 2010.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

TOSI, G. Democracia, Liberalismo e Socialismo em Norberto Bobbio. Uma resposta a Vitullo e Scavo. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru – SP, v. 5, n. 2, p. 51-78, jul./dez., 2017. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/522>. Acesso em: 15 jul. 2021.

VALENTE, A. L. E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.

Los grupos subalternizados en la formación histórica e identitaria de los jóvenes en Argentina. Pueblos indígenas, negros y participación política

Patricio Grande, Natalia Wiurnos y Matías Bidone

El presente artículo realiza un análisis de algunas de las preguntas del cuestionario a estudiantes vinculadas a tres aspectos: la participación social y política de jóvenes, las concepciones que sostienen sobre la población indígena y, por último, sobre la población negra y afrodescendiente. Estos tres aspectos son examinados para el caso de Argentina, y para ello se utilizó la muestra general de datos de estudiantes de ese país.

Se busca así articular dicho análisis con los objetivos trazados en otras investigaciones desarrolladas por los/as presentes autores,¹ es decir, procurar examinar el lugar, las representaciones, ideas y valoraciones que los y las estudiantes otorgan a diferentes grupos y clases sociales subalternas en diversos procesos/acontecimientos históricos.

Particularmente en este trabajo se coloca el foco en dos de esos grupos: indígenas y afrodescendientes/negros; asimismo se suma como aspecto novedoso del estudio a la participación sociopolítica de los y las estudiantes argentinos/as con el fin de identificar las relaciones entre las concepciones acerca de los citados grupos sociales con el grado de participación de las y los jóvenes en la vida social y política de su país. Asimismo, se indaga sobre el rol que cumple la historia enseñada en las escuelas secundarias en relación a la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida social y políticamente con las problemáticas más sensibles de estos complejos tiempos.

¹ El Proyecto de Investigación universitario se denomina “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). Radicado 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. Disponible en: <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/Patricio%20Grande%20Dir.%20PROYECTO%20%20JOVENES%20UNLU%202018.pdf>

La participación social y política de jóvenes en Argentina

En esta primera sección del artículo se realiza una presentación descriptiva y analítica de los resultados de la pregunta n° 11 del cuestionario que versa acerca de la participación política y social de los y las estudiantes. En tal sentido, la pregunta plantea lo siguiente:

11. Sobre tu participación social o política marca las alternativas que se refieren a tu caso. En esta pregunta puedes marcar más de una opción.

- a) Movimiento estudiantil*
- b) Militancia político-partidaria*
- c) Movimientos de reivindicación social (vivienda, transporte etc.)*
- d) Discuto y comparto temas políticos en las redes sociales*
- e) Grupos de jóvenes en la iglesia*
- f) Grupos ecologistas*
- g) Movimientos étnico-raciales*
- h) Movimientos de identidad de género*
- i) Movimientos políticos no vinculados a partidos*
- j) No participo en ningún movimiento social o político*

Mediante un mecanismo de selección de datos a través del *software* SPSS se pudieron observar y analizar las respuestas agrupadas de la siguiente manera: por un lado, según tipo de escuela y, por el otro, según sexo. De ello, se desprende la siguiente descripción de los resultados.

Por tipo de escuela

La “no participación social y política” es la opción más elegida entre los/as estudiantes de Argentina y, aunque con mínimas variantes según el tipo de escuela, en general se puede observar que esta opción ronda la mitad de los casos. Así, para el tipo de escuela “n° 1: pública de periferia” (sobre un total de 105 respuestas) no participan² el 50% de los/as estudiantes; para el tipo “n° 2: pública central” (sobre un total de 185 respuestas) no tiene participación social o política

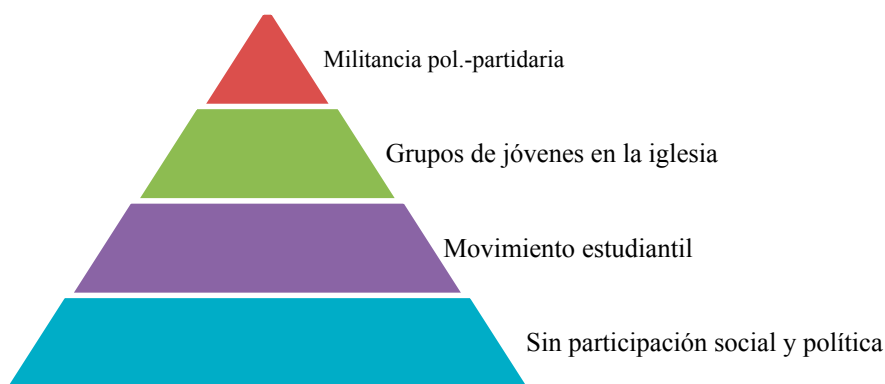
² Cabe aclarar que, debido a que el cuestionario habilitaba más de una respuesta posible (incluyendo opciones opuestas), los resultados porcentuales de aquellos que manifestaron no tener ningún tipo de participación sociopolítica están basados en la suma las respuestas únicas “j” (no participa) y otras respuestas que

el 57%; en aquellas escuelas de tipo “n° 3: particular religiosa” la nula participación política se da en el 50% de los que respondieron (sobre el total de 119); por último, en el caso de las escuelas de tipo “n° 4: particular laica” la respuesta sobre la no participación es del 55% (sobre 128 respuestas).

Por otra parte, seguido de la “no participación” como opción, se desplegaron otras posibilidades y espacios de participación. Aquí, las mismas no fueron calculadas porcentualmente, pero sí identificadas como “tendencias”.

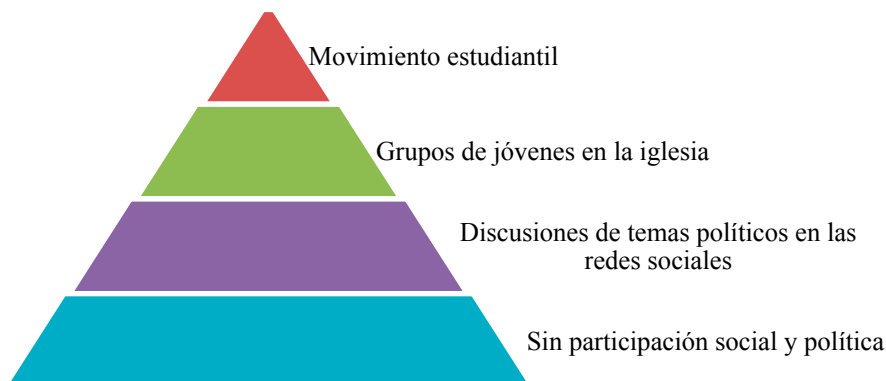
Así, en todos los tipos de escuelas menos en la n° 2, el principal lugar de participación político-social se da en el “movimiento estudiantil”; en el caso n° 2, por el contrario, esa opción se ubica recién en el tercer puesto de formas de participación y en los dos primeros lugares aparecen las discusiones de temas políticos en las redes sociales y los grupos de jóvenes en la iglesia. Para las escuelas tipo n° 1, el segundo y tercer lugar de participación se da en los grupos de jóvenes en la iglesia y la militancia político-partidaria; en las de tipo n° 3 y 4, el segundo y tercer lugar de participación se da en las discusiones de temas políticos en las redes sociales y en movimientos de identidad de género.

Tendencias en la participación sociopolítica de los/las jóvenes de escuelas tipo de escuela “n° 1: pública de periferia”



contemplaban entre otras la opción “J”. No obstante, aun calculando únicamente las respuestas que optaron solo por “J” el porcentaje es alto y varía entre un 40 y un 50%.

Tendencias en la participación sociopolítica de los/las jóvenes de escuelas tipo de escuela “n° 2: pública central”



Tendencias en la participación sociopolítica de los/las jóvenes de escuelas tipo de escuela “n° 3: particular religiosa” y “n° 4: particular laica”



Por sexo

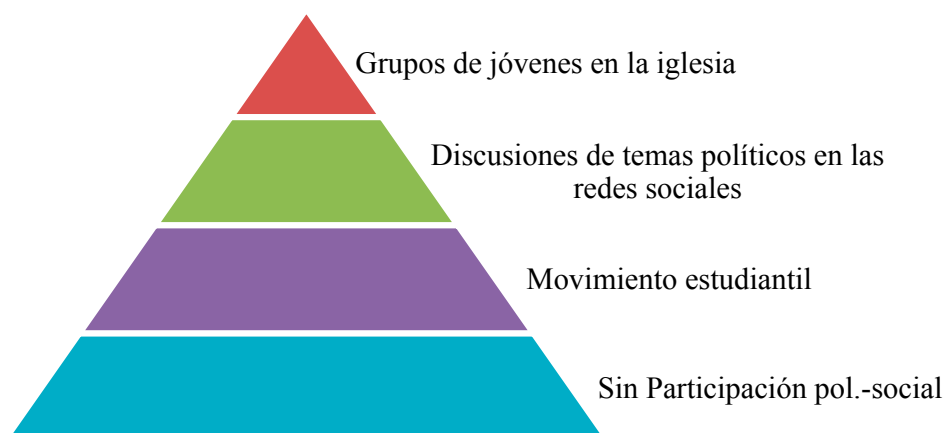
En el caso de la variable “sexo: masculino/femenino” los resultados de las encuestas reflejaron que en el grupo masculino (sobre el total de 295) el 60% de las respuestas fueron de no participación, mientras que en el grupo femenino (sobre un total de 355 respuestas) el 53% señaló también no tener una participación política-social.

Seguido, el resto de los espacios/ámbitos de participación se dan de la siguiente forma: para las respuestas del universo masculino las tendencias de participación son el movimiento estudiantil, discutir y compartir temas políticos

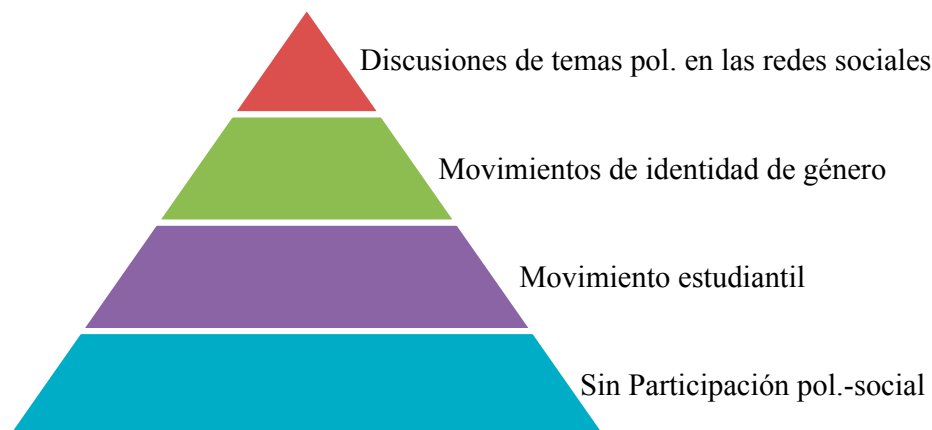
en las redes sociales y los grupos de jóvenes en la iglesia; para el caso de quienes respondieron por femenino los espacios de participación se dan en el movimiento estudiantil, movimientos de identidad de género y, en tercer lugar, a partir de discutir y compartir temas políticos en las redes sociales. En este último grupo, cabe destacar cómo aparece luego de la participación en movimientos estudiantiles, los movimientos de género relacionados al universo de respuestas femeninas.

Tendencias en la participación sociopolítica de los/las jóvenes según sexo

Masculino



Femenino



Hacia un análisis sobre la historia, su enseñanza y la participación sociopolítica de los jóvenes

Dentro de las diversas finalidades atribuidas a la enseñanza de la historia se encuentran, con un peso y desarrollo más reciente en el tiempo, aquellas orientadas hacia la formación reflexiva y crítica de los/as estudiantes del nivel secundario. Cuando se hace referencia a ello se puede pensar en que la historia debería, o al menos potencialmente podría, propiciar que los y las estudiantes logren pensar al mundo que los rodea de una forma crítica. Es decir que la historia permita desnaturalizar la realidad de su propio tiempo, alentar la formación de una conciencia histórica y, como proponen Santisteban Fernández y Anguera Cerarols (2014), de una de educación para el futuro.

Sobre este tema existe desde hace algunas décadas una interesante literatura especializada. En esa línea interpretativa, el historiador Josep Fontana (2009, p. 29) plantea que

nuestra función al enseñarla [a la historia] a nuestros alumnos no debe ser la de inculcarles unas verdades determinadas sobre el pasado, sino la de alimentar sus mentes [...] con un sentido crítico que les lleve a entender que son ellos quienes deben utilizar este aprendizaje para juzgar [...] el paisaje social que les rodea, sin aceptar que se les diga que es el producto de una evolución lógica, natural e inevitable.

De manera complementaria a esta idea, Joan Pagés plantea que la enseñanza de la historia, y de cualquier otra disciplina escolar, responde a la consideración de que los y las estudiantes no deben conocer las diferentes disciplinas científicas por el simple hecho de acumular conocimiento o porque se transformarán en especialistas de las mismas, sino porque dichos saberes deberían aportar al ejercicio de la ciudadanía en un contexto sociopolítico de libertades democráticas. Este autor caracteriza como necesario ubicar a los y las estudiantes en “su mundo con conocimientos de causa [...] y prepararles para tomar parte activa en la vida social, económica, política y cultural de su comunidad y del mundo [...]” (PAGÉS, 2007, p. 23).

Ahora bien, esta preparación para el futuro supondría la formación de un tipo de ciudadano/a que no solo reflexione críticamente sobre el mundo que le rodea sino también que pueda intervenir sobre él; en este sentido, la noción de “transformación social” adquiere un valor central y vital. En esa dirección, Mariano Fernández Enguita (1991) sostiene que la finalidad de la educación no debe ser únicamente la de preparar ciudadanos/as para el mundo del trabajo,

sino la de fomentar la construcción de la ciudadanía en base también la idea de transformación de ese espacio e incluso del sistema o régimen económico dominante-hegemónico.

Este conjunto de aportes teóricos pueden vincularse con una finalidad de la enseñanza de la historia orientada hacia la formación de sujetos críticos de su entorno y a la vez activos dentro del mismo; es decir, no como meros espectadores de la realidad sino como hombres y mujeres, a partir de comprender que las sociedades humanas se modifican en el tiempo y que la acción colectiva de las personas sobre el mundo que les rodea es lo que genera las modificaciones sociales substanciales, potencialmente capaces de ser agentes directos del cambio social (en diversas y amplias direcciones). En algún punto, la partición política y social de las y los jóvenes, descrita arriba, podría expresar en qué grado esta finalidad de la historia enseñada opera concretamente en la realidad en el caso de la escuela secundaria argentina.

A decir por los resultados arriba expuestos se puede observar que entre los y las jóvenes hay cierto nivel de participación en diversas esferas de la vida social y política, pero acompañada proporcionalmente de igual forma por una apatía en la inserción de estas esferas. A pesar de que no se puede afirmar contundente y mecánicamente en qué grado la historia enseñada en la escuela influye en dichas elecciones de intervención o apatía en la participación sociopolítica, sí se pueden encontrar algunos “indicios” si se analizan algunas de las respuestas a la pregunta “n° 3 ¿qué significa la historia para vos?”. Sin pretender aquí hacer un desarrollo analítico exhaustivo de la misma, se puede bosquejar una reflexión acerca de aquellas respuestas que vinculan a la historia con el presente y con la realidad actual de los/as estudiantes, es decir: frente a las opciones “3.6. Muestra lo que está por detrás de la manera de vivir en el presente y explica los problemas actuales” y “3.8. Una forma de entender mi vida como parte de los cambios que se producen con el paso del tiempo”, las respuestas son mayoritariamente positivas, aspecto que lleva a conjeturar que los y las jóvenes vinculan a la historia con el presente. Por el contrario, las respuestas se alejan mayoritariamente de opciones como la “3.4. Algo que ya pasó y murió y que nada tiene que ver con mi vida”, que suponen una postura o mirada de los y las estudiantes como sujetos ajenos y externos al pasado que estudian.

Finalmente, si se vinculan los aportes teóricos señalados, las concepciones sobre lo que significa la historia para los y las estudiantes y las respuestas presentadas más arriba sobre la participación sociopolítica, se puede concluir, al menos parcialmente, que la historia como disciplina escolar debería concentrar

buena parte de sus energías en reforzar el sentido y la finalidad de una formación ciudadana que sea capaz de propiciar la participación democrática de los y las jóvenes en la vida social y política, como una instancia y experiencia que posibilite algún grado de transformación colectiva de la realidad. Mayoritariamente los y las estudiantes encuestados parecerían sostener una mirada positiva acerca de la historia como parte de sus vidas y de la realidad que los rodea, mientras que su participación directa en organizaciones de la vida política y social, en líneas generales, es un tanto menor.

Sobre los pueblos indígenas en nuestro país

En líneas generales se observa que las respuestas³ reiteran las tendencias existentes en la muestra anterior (realizada entre agosto de 2012 y mayo de 2013) en cuanto a que se visibiliza una interesante revalorización de los pueblos indígenas y de sus derechos sociales básicos en la actualidad. También estas poblaciones son consideradas por los y las estudiantes como un grupo social subalternizado e históricamente desfavorecido.

Siguiendo los planteos de Gonzalo de Amézola y Luis Fernando Cerri (2018, p. 44-49), ambas encuestas muestran un significativo cambio de sentido de las representaciones y en el imaginario que tienen los y las estudiantes secundarios sobre la conquista de América. En esa dirección, mayoritariamente se observa en las respuestas una preocupación por las graves consecuencias de la ocupación europea en los actuales territorios americanos. Asimismo, esas convicciones y representaciones se proyectan a la situación actual de los pueblos originarios en el territorio argentino, en cuanto al derecho de acceso a la propiedad de sus territorios ancestrales y en el carácter de víctimas de prejuicios y discriminación de estas poblaciones.

Esto significa una transformación para nada menor con respecto a la larga tradición escolar en Argentina donde predominó un relato estatalista-nacionalista sobre la nación, donde no había lugar para la inclusión de grupos indígenas y donde durante más de un siglo se consolidó una disciplina escolar caracterizada por su aprendizaje memorístico y el carácter enciclopedista, patriótico y elitista de los contenidos con rasgos marcadamente racialistas, clasistas y monoculturales (GRANDE, 2019, p. 32-33).

³ Cabe aclarar que la pregunta 34.5 fue excluida de este análisis ya que en Argentina no hay cupos especiales para indígenas en las universidades, sino que el ingreso es libre, irrestricto y no arancelado en las carreras de grado.

Al mismo tiempo, estos nuevos resultados expresan una cierta consolidación en la renovación del currículum y de los contenidos escolares ocurridos durante las últimas dos décadas en el marco las reformas educativas nacionales de los años 1993 y 2006. Una renovación caracterizada por un intento modernizador (con ciertos avances, varias limitaciones y contradicciones internas) en los sentidos, contenidos y prácticas de la enseñanza de la historia en el nivel medio (GONZÁLEZ, 2016).

Además y desde una mirada más amplia, los resultados exponen la enorme influencia de las denominadas “políticas multiculturales” presentes en esta región del mundo desde finales de la década de 1980 como parte de un proyecto global del capitalismo multicultural-neoliberal. Principalmente durante los años 1990,

instituciones y distintos agentes internacionales propios de ese capitalismo financiero como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, agencias de cooperación internacional bilaterales y ONGs internacionales se convirtieron en promotores de un proyecto de corte multicultural recogiendo, al menos desde el punto de vista formal, diferentes reivindicaciones de los pueblos indígenas y otras minorías étnicas. (GRANDE, 2018, p. 96).

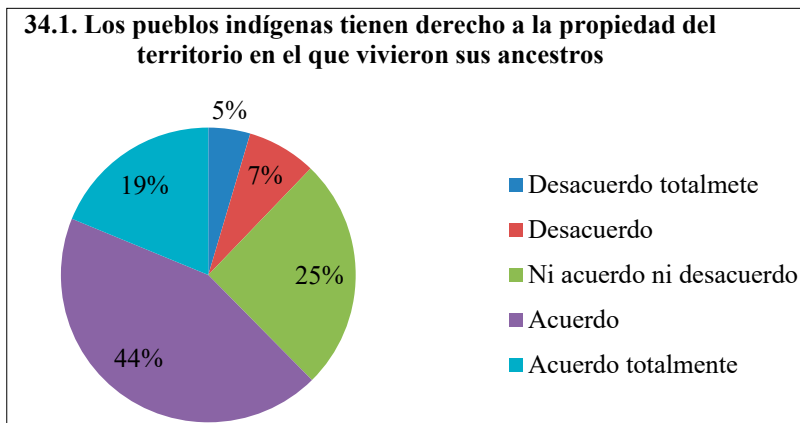
Por aquellos años las políticas multiculturales formaron parte de una remodelación de la ciudadanía orientada bajo la premisa de desnacionalizar la ciudadanía y fragmentarla en múltiples identidades. Así la política multicultural se transformó en parte medular del proyecto cultural del neoliberalismo, siendo uno de los componentes centrales de “una agenda transnacional destinada a romper el monopolio de los Estados-Nación” (SORJ, 2007, p. 130).

En ese contexto, la República Argentina se alistó en el concierto de países latinoamericanos que adscribieron al denominado “multiculturalismo constitucional” de corte indigenista centrado en el reconocimiento formal de los pueblos indígenas. A diferencia de otros Estados suramericanos (por ejemplo Bolivia o Colombia), en Argentina la reforma constitucional de 1994 admitió un multiculturalismo débil o de baja intensidad (GRANDE, 2014, p. 181).

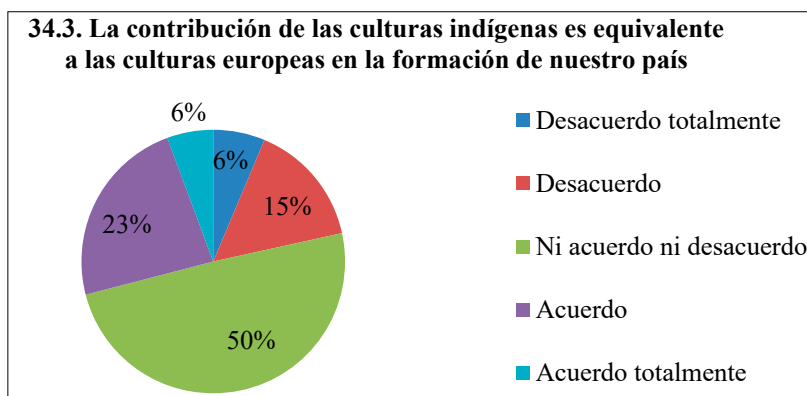
Bajo esa línea interpretativa general se recuperan aquí los siguientes resultados de la pregunta n° 34 “sobre los pueblos indígenas en nuestro país”:

En la pregunta 34.1, “los pueblos indígenas tienen derecho a la propiedad del territorio en el que vivieron sus ancestros”, se observa que sobre un total de 633 respuestas válidas 392 “acuerdan o acuerdan totalmente”, es decir que más del 60% de los y las estudiantes consultados respondieron positivamente. Por el contrario, solo 77 jóvenes plantearon su desacuerdo con la pregunta (12%). Sin

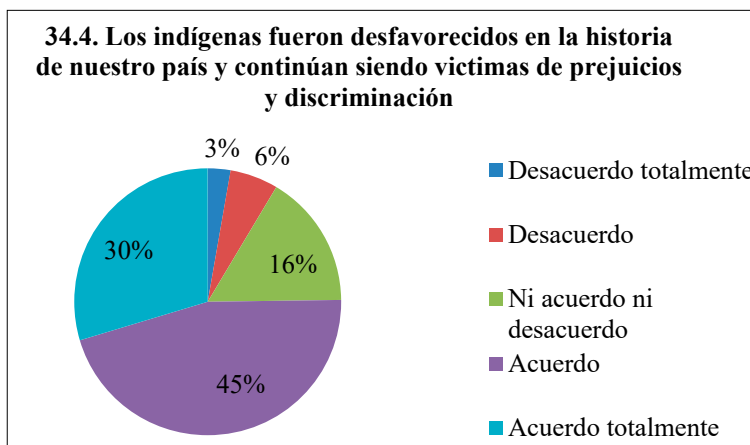
dudas, esas tendencias positivas en las respuestas merecen destacarse, ya que en la actualidad existen en distintas zonas de nuestro país organizaciones indígenas que reclaman activamente el acceso a tierra y territorio. Ante estos reclamos las clases dirigentes y propietarias se valen del aparato represivo estatal y de una propaganda mediática absolutamente estigmatizadora que busca caracterizar a los grupos indígenas como “terroristas”.



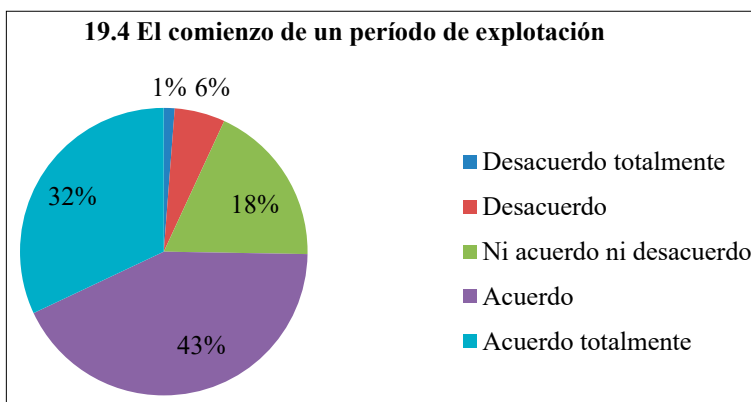
En cuanto a la pregunta 34.3, “la contribución de las culturas indígenas es equivalente a las culturas europeas en la formación de nuestro país”, de un total de 599 respuestas válidas 129 expresaron no estar de acuerdo (21%), mientras que 174 mostraron su acuerdo (29%) y la casi la mitad (296) se inclinó por una respuesta neutra (“ni acuerdo ni desacuerdo”). Si bien los porcentajes positivos son modestos, marcan cierto cambio en el imaginario nacional tradicional de la Argentina, que concebía a este país sudamericano como una nación culturalmente europea. Algo que Alejandro Grimson denomina como “el mito padre de todos los mitos nacionales. [...] Argentina se construyó creyéndose muy distinta, superior a sus vecinos. El percibirse como un pedazo de Europa en una zona equivocada” (2012, p. 29). Parece, entonces, que algo de eso está cambiando.



En la pregunta 34.4, “los indígenas fueron desfavorecidos en la historia de nuestro país y continúan siendo víctimas de prejuicios y discriminación”, de un total de 617 respuestas válidas una mayoría absoluta compuesta por 464 expresó su acuerdo (75%). Por el contrario, solo 9% (53) el desacuerdo. Se trata de una respuesta contundente y para nada menor en un país donde “al genocidio originario [durante la llamada ‘Campana al Desierto’] como hito central de la fundación del moderno Estado-nación argentino le siguió la expulsión del indígena del imaginario nacional y la negación misma de su existencia” (SVAMPA, 2016, p. 44). Realmente es muy relevante este resultado.



Esta última pregunta se encuentra íntimamente relacionada con la pregunta 19.4, “¿A qué asocias el período de colonización en América Latina? El comienzo de un período de explotación”. Allí también una mayoría absoluta, 491 (75%) acordó con la pregunta y solo un 7% respondió de manera negativa. Estos contenidos, en el caso de la Escuela Secundaria Bonaerense son presentados y desarrollados con un interesante nivel de detalle en el Diseño Curricular de 2° año vigente desde el año 2008.



Sobre los negros en nuestro país

En esta tercera sección se realiza una aproximación descriptiva y analítica a los datos obtenidos a partir de la pregunta nº 35 “Sobre los negros en nuestro país”.⁴

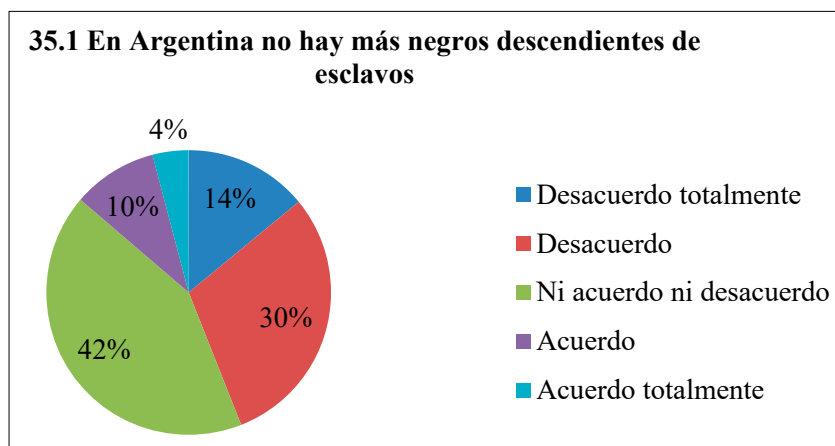
Sobre la afirmación 35.1, “En Argentina no hay más negros descendientes de esclavos” se observa que de un total de 634 respuestas válidas 190 estudiantes expresaron estar en desacuerdo y 89 en desacuerdo totalmente, alcanzando un 44% en total y superando levemente el acumulado de respuestas “neutras” (“ni acuerdo ni desacuerdo”). Si bien este porcentaje podría ser considerado modesto, en términos proporcionales es posible pensar que existe un número importante de jóvenes que reconocen la existencia de población afrodescendiente en la Argentina actual, poniendo en tensión el imaginario social a partir del cual “en la Argentina no hay negros” y los afrodescendientes del presente se asocian únicamente a los países africanos o limítrofes en los que la presencia negra es abiertamente reconocida (OCORÓ LOANGO, 2015, p. 152).

El dato resulta alentador en un país que históricamente intentó expulsar del relato sobre los orígenes y confinar al olvido a quienes no eran parte de la nación imaginada. Como observa Anny Ocoró Loango, desde mediados del siglo XIX, países como la Argentina pusieron en marcha diversos mecanismos y dispositivos (entre ellos la escuela) que tenían la función de asegurar la creación de identidades “blancas” “civilizadas” dentro del ideario de la modernidad. Fue así que los negros pasaron a considerarse como parte de un pasado remoto y desaparecido (2015, p. 139-140) y, por lo tanto, ausentes en el desarrollo histórico de nuestro país. De acuerdo con este discurso, la población afroargentina fue “desapareciendo” principalmente como consecuencia de las guerras de independencia, las luchas civiles de la primera mitad del siglo XIX y el mestizaje o mezcla racial producido a raíz de la falta de varones tras su muerte en las campañas militares y el gran flujo de inmigrantes europeos de la segunda mitad del siglo XIX.

Geler, Guzmán y Lamborghini observan que este discurso fue celosamente guardado y reproducido por la escuela, pasando a formar parte del imaginario social desde los inicios del proceso de construcción del estado argentino al tiempo que se consolidaba un sentido común académico para el cual acceder a “lo afro” solo era posible desde la historia y dentro de un horizonte temporal que no sobrepasara la segunda mitad del siglo XIX (2017, p. 70).

⁴ Cabe aclarar que la pregunta 35.3 fue excluida de este análisis ya que en Argentina no hay cupos especiales para afrodescendientes en las universidades, sino que el ingreso es libre, irrestricto y no arancelado en las carreras de grado.

Como se puede observar, la percepción renovada sobre la existencia de negros descendientes de esclavos que se desprende de los datos analizados estaría dando cuenta de por lo menos un debilitamiento en la asumida legitimidad que otrora tuvieron los relatos o discursos antes mencionados. A su vez, esta renovación no puede ser comprendida sin tener en cuenta, por un lado, las acciones emprendidas por el Estado argentino hacia los afrodescendientes desde la declaración de Durbán (2001) hasta la fecha, entre las que se destacan: la firma de compromisos internacionales para la protección de los derechos de los afrodescendientes; la visibilización estadística en el censo del año 2010; la gestión de proyectos legislativos referidos a estos grupos (algunos sancionados en leyes específicas); la incorporación de temas afrodescendientes en la agenda institucional del Estado, en las efemérides escolares (OCORÓ LOANGO, 2015, p. 146) y algunos contenidos curriculares. Y, por otro lado, las acciones llevadas adelante por militantes, activistas, líderes, dirigentes de asociaciones y otros agrupamientos de africanos y afrodescendientes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires que “usan” y resignifican el pasado, apelando en sus discursos a la memoria de la presencia africana en una Argentina de heterogeneidad constitutiva pero no reconocida (MONKEVICIUS, 2012, p. 89).



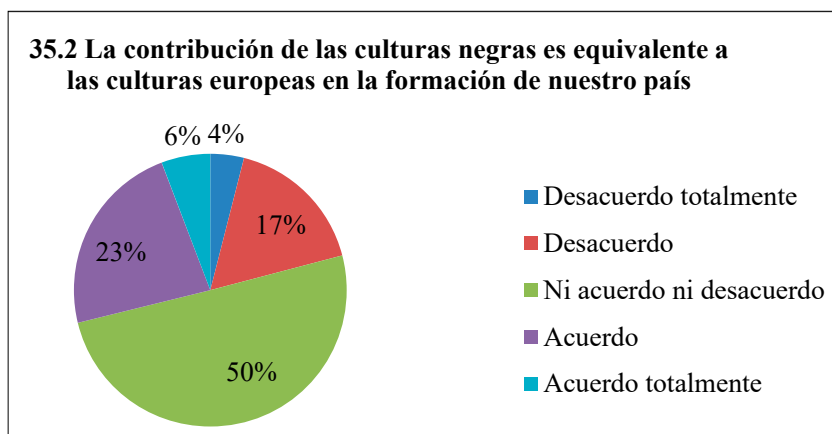
En cuanto a la afirmación 35.2: “La contribución de las culturas negras es equivalente a las culturas europeas en la formación de nuestro país”, se observa que alrededor de la mitad de los/as estudiantes (303 respuestas válidas de un total de 603) dio una respuesta neutra o indiferente (“ni de acuerdo ni en desacuerdo”), mientras que el 50% restante se distribuye de manera pareja entre los que acuerdan parcial y totalmente (23% y 6% respectivamente) y desacuerdan parcial y totalmente (17% y 4% respectivamente).

Estos datos estarían indicando que si bien las y los jóvenes visibilizan la existencia de población afrodescendiente en la Argentina actual (tal como se vio en la pregunta anterior), esto no parece ir acompañado de un reconocimiento a la contribución de las culturas negras en la formación de los entramados socioculturales de nuestro país. Lo que resulta llamativo es que los actuales Diseños Curriculares de la asignatura Historia para la provincia de Buenos Aires presentan, en correspondencia con el “Marco General de Política Curricular bonaerense” (2007), algunos novedosos y sustanciales avances en materia de multiculturalidad y actualización historiográfica, siendo un objetivo transversal o común “interpretar la diversidad de los procesos sociales como resultado de la relación de una trama multicultural” (BIDONE; GRANDE; WIURNOS, 2014, p. 10-11). El ejemplo más significativo es el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires de Historia para 2° año. El mismo aborda los vínculos coloniales entre América y Europa a partir del siglo XV y proporciona un enfoque inclusivo respecto a la construcción de las identidades étnicas en Latinoamérica. Con el objetivo de contribuir a la comprensión de la historicidad en procesos y manifestaciones de las sociedades latinoamericanas contemporáneas, se recuperan y ponen en valor los aportes culturales de los pueblos indígenas, africanos y afrodescendientes tanto en el pasado como en el presente, algo realmente novedoso si consideramos que tradicionalmente lo “afro” solo era posible desde la historia en tanto que su existencia histórica (muchas veces marginal o presentada de forma “pintoresca”) no sobrepasaba la segunda mitad del siglo XIX.

Pero, ¿de qué manera están siendo leídos y llevados a la práctica escolar estos Diseños Curriculares?, ¿cuál es su impacto real en las clases de historia?, ¿en qué medida el conocimiento histórico escolar se transforma en una herramienta para la comprensión de los contextos culturales en los que están inmersos los y las estudiantes? Además, ¿con que intensidad y profundidad son recuperados curricularmente en el resto de los Diseños (y períodos históricos) estas temáticas y enfoques?

Por último, es necesario interrogar acerca del impacto formativo que han tenido (¿y siguen teniendo?) las viejas concepciones sobre la composición cultural de nuestro país y el hecho de que por más de un siglo “los negros” fueran incorporados temáticamente en los manuales, efemérides y programas de estudio escolares de manera prácticamente circunscripta al período colonial (para luego desaparecer) y ligados exclusivamente a las actividades productivas (como mercancía o mano de obra servil), omitiendo toda vida y aporte sociocultural.

A modo de síntesis breve, podría decirse que a diferencia de otros países, como Brasil por ejemplo (BERTÍN, 2021; PIRES, 2021), las culturas africanas siguen siendo percibidas por nuestros jóvenes como algo lejano y ajeno a la identidad nacional o, por lo menos, con una incidencia débil desde un punto de vista constitutivo.

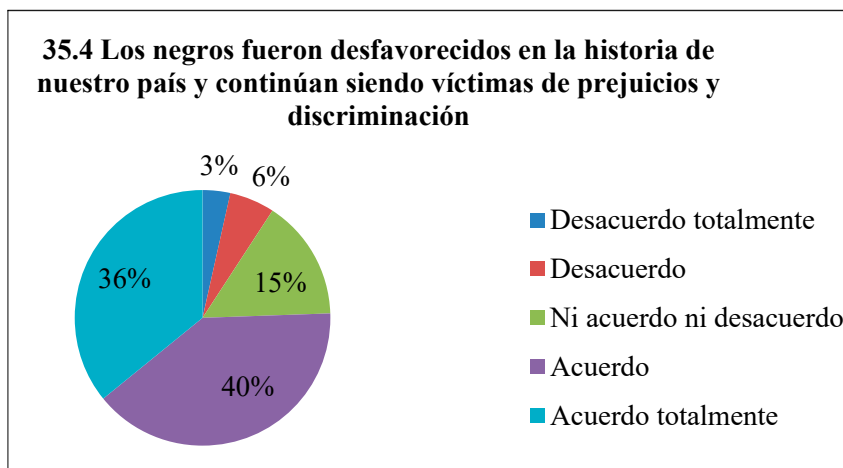


Sobre la afirmación que sentencia que la población negra fue desfavorecida históricamente en nuestro país y hoy en día continúan siendo víctimas de prejuicios y discriminación (35.4), la amplia mayoría de los/as estudiantes expresa estar de acuerdo (40%) o de acuerdo totalmente (36%). Es decir, de un total de 630 respuestas válidas 476 se pronunciaron positivamente respecto al enunciado. Esto estaría indicando una clara percepción y visibilización de las y los estudiantes acerca de las situaciones de injusticia y vulneración de derechos que han vivido y viven los negros en Argentina.

Ciertamente, es posible argumentar que las y los estudiantes consultados en esta muestra entienden que la sociedad argentina ha sido y es particularmente desigual y discriminatoria con la población negra. También es posible inferir que, para estos jóvenes, los negros y afrodescendientes forman parte de sectores sociales históricamente desfavorecidos, sujetos a condiciones económicas desventajosas que comprometen las posibilidades de mejoramiento de su calidad de vida. Por otra parte, no deberíamos perder de vista, tal como señala Anny Ocoró Loango (2015, p. 153), que

en el lenguaje cotidiano la palabra “negro” está asociada a una condición de pobreza, bajos recursos o de marginalidad, en la que habría una equivalencia cultural entre el “negro de mierda”, “negro villero”, “pobre” y “cabecita negra”. Estas expresiones tienen un claro significado racista en tanto el racismo apuntaría a excluir a otros mediante criterios raciales, pero también se mezcla con cuestiones de clase.

Los y las estudiantes conviven cotidianamente con las experiencias de discriminación racial que se observan en los medios de comunicación, redes sociales y la escuela misma. Argentina posee una amplia legislación antidiscriminatoria, pero la misma es relativamente reciente y está escasamente dirigida a los/as afrodescendientes. Por este motivo, resulta ingenuo pensar que estos avances jurídicos tengan como consecuencia inmediata una disminución del racismo y generen automáticamente condiciones de equidad e inclusión.

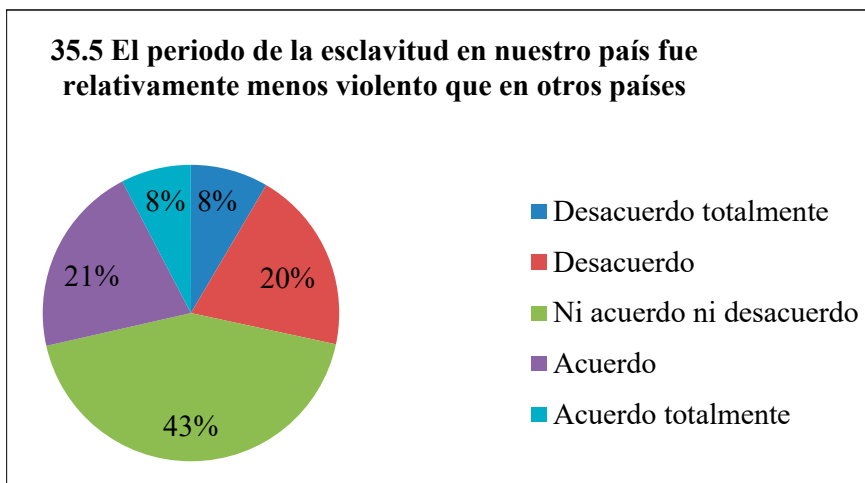


Finalmente, respecto a la pregunta 35.5 del cuestionario se observa una gran cantidad de respuestas en las que los/as estudiantes expresaron no estar ni de acuerdo ni desacuerdo acerca de la siguiente afirmación: “El período de la esclavitud en nuestro país fue relativamente menos violento que en otros países”. Concretamente, 270 sobre un total de 627 respuestas válidas (43%) dan cuenta de una postura neutra o indecisa frente a lo enunciado, mientras que la frecuencia en la que se respondió de manera negativa (desacuerdo y desacuerdo totalmente) es equivalente a la cantidad de respuestas positivas (acuerdo y acuerdo totalmente).

¿Cómo entender la diversidad que presentan los datos de frecuencia? Una aproximación posible tiene que ver con lo que, por lo menos desde un punto de vista curricular formal, aprenden las y los estudiantes en la escuela secundaria acerca del “período de la esclavitud”. En este sentido, resulta interesante señalar que los Diseños Curriculares de segundo y tercer año para la materia Historia (programas en los que se aborda mayoritariamente el contenido histórico referenciado en la consigna) intentan desde sus orientaciones fomentar prácticas de enseñanza que contribuyan a comprender y construir el fenómeno de la esclavitud en nuestra región desde una perspectiva que recupere su diversidad y complejidad.

Sin embargo, la propuesta se revela insuficiente al momento de señalar comparaciones precisas entre diferentes experiencias históricas en torno a la esclavitud. Estas comparaciones se limitan a establecer la desigual distribución de la población esclava como consecuencia del tipo de estructura económica que presentaban los diferentes países: “las economías de plantación significaron un importante imán para el comercio esclavo (caso de Brasil) mientras que en la América española el porcentaje fue mucho menor, dado que la mano de obra esclava se concentró en ámbitos urbanos vinculados a la economía doméstica” (Diseño Curricular de 2º Año Historia, 2008, p. 165). Pero poco dicen acerca del nivel de violencia que asumió la esclavitud en cada uno de los países. La incorporación de estudios de caso como el de las formas de organización productiva el Río de la Plata a finales del siglo XVIII (Diseño Curricular de 2º Año Historia, 2008, p. 163) tampoco contribuye a visibilizar y establecer matices o diferencias a nivel local. El abordaje se limita a vincular la presencia necesaria de esclavos con las dificultades que representaba el reclutamiento de mano de obra y de organización de las unidades productivas en un contexto de acceso relativamente libre de la tierra.

Sin duda, como ya venimos mencionando, lo que se plantea y propone en el marco de la historia regulada no se replica mecánicamente en el plano de las prácticas escolares (historia enseñada). Por el contrario, es posible pensar que la lectura de los mismos Diseños se encuentre mediada por prácticas y materiales que propicien otros marcos historiográficos y formas de enseñanza, y por lecturas sesgadas de los propios Diseños (EDELSTEIN, 2015, p. 6). Sin embargo, creemos que su abordaje ofrece algunos indicios que ayudan a entender la diversidad y las imprecisiones que se observan en las respuestas proporcionadas por las y los estudiantes de nuestra muestra a esta pregunta del cuestionario.



Conclusiones

A partir del recorrido realizado, de la presentación de las características de las respuestas a las preguntas n° 11 (sobre la participación sociopolítica), n° 34 (sobre los indígenas) y n° 35 (sobre la población negra), en relación también a datos extraídos de otras preguntas de la encuesta, se puede arribar a una serie de conclusiones tendientes a relacionar, por un lado, las concepciones que poseen y sostienen los/as estudiantes sobre los grupos subalternizados con algún grado de articulación en cuanto a los niveles de participación sociopolítica actual, por el otro lado.

En primer lugar, se puede manifestar que respecto de la participación sociopolítica un amplio espectro de estudiantes encuestados muestran un importante grado de apatía al respecto, pero esa apatía es proporcionalmente igual a aquellos que sí intervienen en espacios sociales y políticos de variada clase (intercambios y discusión política en las redes sociales, partidos políticos, movimiento de reivindicación de género, grupos de participación de las iglesias, entre los más destacados). La articulación de estos datos con las concepciones que sostienen los y las estudiantes sobre la historia muestra una mirada interesante (no lineal y ni mecánica) sobre la relación del pasado y la historia en general con el presente y la realidad que los rodea. Este dato se presenta como una arista alentadora en función de pensar la contribución de la historia a la formación de jóvenes críticos y con un algún mayor grado de conciencia sociopolítica sobre el pasado y su propio tiempo histórico.

En segundo lugar, cabe señalar que es desde esta última perspectiva que deben analizarse las concepciones que sostienen los y las estudiantes sobre los grupos subalternos. En este sentido, ¿cómo conciben a grupos social e históricamente relegados?, ¿de qué forma comprender el lugar que ocuparon y ocupan en la historia latinoamericana y nacional? En importantes porcentajes, las respuestas sostienen miradas alejadas de aquellos discursos hegemónicos que colocaban en un lugar marginal/periférico a estos grupos sociales; por el contrario, ponen a indígenas y negros (afrodescendientes) como actores sociales de importante peso en la construcción del pasado y el presente del país. En esta línea y en conexión con la construcción de una conciencia histórica, sostienen miradas críticas (“desnaturalización”) y problematizadoras respecto de los prejuicios/discriminación que sufrieron y siguen padeciendo estos grupos sociales en Argentina.

Es posible sostener que, aunque no de manera total, los y las estudiantes tienen una visión integral/compleja sobre esos grupos subalternizados. Una mirada

que claramente supera los clásicos enfoques escolares de raigambre decimonónica; asimismo, estas nuevas lecturas del pasado expresan una perspectiva que pone en tensión las condiciones a las que fueron sometidos estos colectivos sociales por las clases dominantes así como los problemas que atraviesan en el presente (opresión, pobreza, exclusión, discriminación, violencias, etc.).

Por último, es importante colocar en valor estos aspectos progresivos que avanzan sobre aquellas concepciones excluyentes de los grupos y clases subalternizadas mantenidas por una larga y duradera tradición de enseñanza de la historia en Argentina. Así, parecerían estar agrietándose o diluyéndose algunas ideas nodales que contribuyeron a la construcción del ideario/mito de una Argentina “blanca” y “europea”. Como se especificó en los análisis citados arriba, las modificaciones curriculares de los últimos años acompañaron y/o formaron parte de estas transformaciones, que no podrían haberse producido sin el trabajo cotidiano de docentes, estudiantes y familias. Empero, como mostraron los resultados de las preguntas 34.3 y 35.5, aún queda por delante un largo trabajo capaz de profundizar y revalorizar la centralidad y la contribución de estos grupos sociales a la llamada “identidad nacional o argentina” durante los siglos XIX, XX y XXI. Ello, en pos de una construcción identitaria colectiva, pluralista y con, al menos, pretensiones de ser realmente inclusiva.

Referencias

BERTÍN, M. **Posicionamentos dos jovens de escolas públicas e privadas brasileiras sobre as ações afirmativas, cultura e história negras**. Ponencia presentada en: XII Seminário Nacional de Didática da História, Cultura histórica e Cultura política em Nuestra América. Ponta Grossa, 17 a 19 de fevereiro de 2021. Universidade Estadual de Ponta Grossa – Campus de Uvaranas, Brasil (seminário virtual). Ponta Grossa, 2021.

BIDONE M.; GRANDE P.; WIURNOS, N. **Multiculturalismo, currículo, historia e historiografía: viejas y nuevas propuestas para la enseñanza de la historia en el secundario**. Ponencia presentada en: XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia. APEHUN. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Disponible en: https://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/paginas/eje_4.html. Acceso em: 3 de março de 2022.

AMÉZOLA, G.; CERRI, L. F. Contenidos y métodos en el aprendizaje histórico en Argentina después de dos décadas. In: AMÉZOLA, G.; CERRI, L. F. (coords.). **Los jóvenes frente a la historia: aprendizaje y enseñanza en las escuelas secundarias**. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018, p. 19-64.

EDELSTEIN, O. **Aproximaciones a los diseños curriculares y a la historia enseñada en Escuela Secundaria de la Pcia. de Bs. As.** Ponencia presentada en: VI Jornadas de la Div. Historia - III Taller de Historia Regional Homenaje al Dr. R. Paredes. Mesa nº 5. Buenos Aires: UNLu, 2015. Disponible em: <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/Edelstein%20Oscar.pdf>. Acesso em: 3 de março de 2022.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. El aprendizaje de lo social. **Educación y Sociedad**. Madri, v. 8, p. 7-24, 1991.

FONTANA, J. ¿Para qué sirve la enseñanza de la Historia? In: ANTOGNAZZI, I.; REDONDE, N. **Qué universidad necesitan los pueblos**. A 90 años de la reforma universitaria 1918-2008. VIII Jornadas Hacer la Historia. Rosario: Grupo de Trabajo Hacer la Historia, 2008, p. 25-31.

GELER, L.; GUZMÁN, F.; LAMBORHINI, E. Los estudios afrodescendientes en Argentina: nuevas perspectivas y desafíos en un país “sin razas”. **Tabula Rasa**. Bogotá-Colômbia, v. 27, p. 67-101, jul.-dic. 2017. Disponible em: <http://www.revistatabularasa.org/numero27/los-estudios-afrodescendientes-en-argentina-nuevas-perspectivas-y-desafios-en-un-pais-sin-razas/>. Acesso em: 3 de março de 2022.

GONZÁLEZ, M. P. La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. **Sociohistórica**. [S/l], v. 37, p. e005, 2016. Disponible em: <https://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2016n37a05>. Acesso em: 3 de março de 2022.

GRANDE, P. Capitalismo multicultural y movimientos indígenas en Bolivia: los casos de CIDOB y CONAMAQ. **Theomai**. Buenos Aires, v. 37, p. 94-113, 2018. Disponible em: http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO_37/6_Grande_37.pdf. Acesso em: 3 de março de 2022.

GRANDE, P. 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. **Polifonías Revista de Educación**. Luján-Buenos Aires, v. VII, n. 15, p. 26-54,

2019. Disponível em: <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/531>. Acesso em: 3 de março de 2022.

GRANDE, P. Multiculturalismo y enseñanza de la historia en la Argentina contemporánea: ¿una relación en ciernes? **Polifonías**. Luján-Buenos Aires, v. III, n. 5, p. 171-196, sep.-oct. 2014. Disponível em: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/5%20grande.pdf>. Acesso em: 3 de março de 2022.

GRANDE, P.; WIURNOS, N.; BIDONE, M. La enseñanza de la historia en la provincia de buenos aires: aportes para la construcción de un balance sobre su renovación en la escuela secundaria. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as Ciências – Diálogo entre las Ciencias**. Vitória da Conquista-Bahia-Brasil / Santa Fe-Santa Fe-Argentina, v. 9, n. 02, p. 212-235, jan. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/7795/5301>. Acesso em: 3 de março de 2022.

GRIMSON, A. **Mitomanías argentinas: cómo hablamos de nosotros mismos**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

MONKEVICIUS, P. “No tenía que haber negros”: memorias subalternas y visibilización entre afrodescendientes e inmigrantes africanos en Argentina. **Antropología y Ciencias Sociales**. Buenos Aires, v. 12, p. 87-105, jun. 2012. Disponível em: <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/1564>. Acesso em: 3 de março de 2022.

OCORÓ LOANGO, A. Los afrodescendientes en Argentina: la irrupción de un nuevo actor en la agenda política y educativa del país. **Revista Colombiana de Educación**. Bogotá-Colombia, v. 69, p. 137-157, segundo semestre de 2015. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3258/2821>. Acesso em: 3 de março de 2022.

PAGÉS, J. ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?. **Revista Escuela de Historia**. Salta, v. 1, n. 6, p. 17-30, 2007. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-90412007000100003. Acesso em: 3 de março de 2022.

PIRES, F. **Jovens cariocas: identidades híbridas?**. Ponencia presentada en: XII Seminario Nacional de Didática da História, Cultura histórica e Cultura política em Nuestra América. Ponta Grossa, 17 a 19 de fevereiro de 2021. Universidade Estadual de Ponta Grossa – Campus de Uvaranas. Ponta Grossa, Brasil, 2021.

SANTIESTEBAN FERNÁNDEZ, A.; ANGUERA CERAROLS, C. La enseñanza y el pasado-presente-futuro de las sociedades: Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. **Clío & Asociados. La Historia Enseñada**. Buenos Aires, v. 19, p. 249-267, 2014. Disponível em: <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clio>. Acesso em: 3 de março de 2022.

SORJ, B. *¿Pueden las ONG reemplazar al Estado? Sociedad civil y Estado en América Latina*. **Nueva Sociedad**. Buenos Aires, v. 210, p. 126-140, 2007.

SVAMPA, M. **Debates latinoamericanos: indianismo, desarrollo, dependencia y populismo**. Buenos Aires: Edhasa, 2016, p. 37-46.

Documentos

Diseño curricular de historia para 2° año (Pcia. de Bs.As.) 2008. Disponível em: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria2.pdf>. Acesso em: 3 de março de 2022.

Diseño curricular de historia para 3° año (Pcia. de Bs.As.) 2009. Disponível em: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_ter1_08_cs_sociales.pdf. Acesso em: 3 de março de 2022.

Por entre tensões e esperanças: colonialidade e consciência histórica com jovens do ensino médio

Jean Carlos Moreno, Matheus Mendanha da Cruz

Introdução

Autores contemporâneos ligados ao grupo Modernidade/colonialidade¹ 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). Desta forma, 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 matutino². 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.

¹ 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.

² 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.

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 o presente texto, todas as questões que foram selecionadas estão baseadas na escala Likert e o foco concentrou-se, principalmente, nas médias e modas 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, influenciam 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 as questões que perguntam aos respondentes ao que ele associa o período de colonização da América Latina e que solicitam que se posicionem sobre políticas afirmativas para afro-brasileiros e indígenas. Como nas demais questões, os estudantes deveriam escolher para cada item entre cinco opções variando de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”.

Os itens para a primeira 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 1. 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 organizados pelos autores, 2019.

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 em 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

Fonte: Projeto *Residente*, organizado 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.

Ainda, mais uma opção, que pode dar um panorama do posicionamento dos jovens frente ao processo colonizador pergunta sobre o grau de concordância desse processo como um período de exploração.

Tabela 3. O começo de um período de exploração

19.3. O começo de um período de exploração	Média	Moda
Brasil	0,86	Concordo
Paraná	0,94	Concordo
Jacarezinho	0,84	Concordo

Fonte: Projeto *Residente*, organizado pelos autores

Embora os três grupos tenham mostrado uma tendência a concordar que o processo de colonização foi marcado pela exploração por parte dos europeus, podemos destacar que, em média, os jovens de Jacarezinho demonstraram concordar menos com essa afirmação.

Primeiras 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), cujos 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? Pensando nesses questionamentos destaca-se a seguir os dados obtidos pelos questionários do Projeto Residente sobre políticas que visem proteger os direitos dos povos indígenas.

Tensões entre ensino de História e cultura histórica.

Nessa seção trabalharemos com as seguintes questões: 34. *Sobre os povos indígenas em nosso país...*; destacando as opções 34.1 *povos indígenas têm direito à propriedade do território em que viveram seus ancestrais*; e 34.5 *reserva para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia*.

Ao observar os dados da questão 34.1 *povos indígenas têm direito à propriedade do território em que viveram seus ancestrais* é possível destacar que os jovens de Jacarezinho são os que mais demonstraram, em média, apoio à ideia expressa.

Tabela 4. Sobre indígenas do nosso país

34.1 povos indígenas têm direito à propriedade do território em que viveram seus ancestrais	Média	Moda
Brasil	0,56	Concordo
Paraná	0,51	Concordo
Jacarezinho	0,63	Concordo

Fonte: Projeto *Residente*, organizado pelos autores

Primeiramente, nos três grupos a moda foi *Concordo* e a média positiva, demonstrando uma tendência dos jovens a entenderem que os indígenas atuais devem permanecer com as terras que são tradicionalmente ocupadas pelos seus antepassados.

Vale destacar aqui que essa questão se estrutura com o termo *propriedade*, conceito que não faz sentido para o modelo de vida indígena e nem para a própria política de terras indígenas no Brasil, uma vez que os grupos indígenas têm o usufruto e não a propriedade da terra. Mesmo assim optou-se por essa terminologia para que ficasse mais fácil para que os estudantes, que vivem dentro de um contexto capitalista, pudessem compreender mais facilmente e se posicionar frente à questão.

Na prática, a tensão exposta no parágrafo anterior é significativa do processo de choque entre cosmogonias distintas, uma vez que o Estado nacional se alicerça sobre a ideia de propriedade, avessa à relação dos povos indígenas com o espaço. Nadja Binda (2013, p. 2-3) ressalta que a relação dos povos indígenas com o espaço e a territorialidade tem por base a apropriação a partir de relações, canais de comunicação etc.; em contrapartida, a lógica do Estado é da materialidade que pode ser convertida em mercadoria, ou seja, da propriedade. Nas palavras da pesquisadora: “apenas em relação à terra pode-se falar em posse e propriedade. Espaço e território só podem ser apropriados” (BINDA, 2013, p. 3). Assim, a questão das terras indígenas pode ser lida, como a própria constituição brasileira reconhece, no campo dos “direitos originários”, ou seja, anteriores à criação do próprio Estado.

É possível considerar essa tensão, que é sensível na dificuldade de utilização de termos claros e coerentes, como entre direitos individuais e direitos coletivos. Partindo da discussão sobre Direitos Humanos, Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 63) coloca que esse processo “decorre da luta histórica dos grupos sociais que, por serem excluídos ou discriminados enquanto grupos, não podiam ser adequadamente protegidos por direitos humanos individuais”.

Outra questão do instrumento que evidencia essa tensão entre direitos individuais e coletivos é a que se pergunta se cotas para indígenas em universidades públicas é, em geral, uma boa ideia. A tensão existe porque as políticas de cotas têm um caráter individual no seu processo de escolha, enquanto comunidades indígenas se entendem como sujeitos coletivos (BANIWA, 2013).

Tabela 5. Cotas para indígenas

34.5. Reserva de vagas para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia	Média	Moda
Brasil	0,60	Concordo
Paraná	0,52	Concordo
Jacarezinho	0,72	Concordo

Fonte: Projeto *Residente*, organizado pelos autores

Na tabela acima vemos ocorrer o mesmo fenômeno da Tabela 4, os jovens de Jacarezinho apresentam uma média de concordância maior do que os jovens do Brasil e do Paraná (esses como a menor média apresentada). Ou seja, diferentemente dos demais jovens respondentes do Paraná, que manifestaram uma concordância menor do que a da média geral dos brasileiros, os estudantes que responderam em Jacarezinho apontam para a contramão³.

Esse apoio às ideias de terras e cotas universitária para indígenas possibilita, primeiramente, observar que os jovens respondentes enxergam uma assimetria entre os grupos étnicos dentro do Brasil. A partir desse panorama é possível sonhar com possibilidades de construção de um Brasil mais aberto à diferença e à justiça social.

Em linhas gerais conseguimos observar que os jovens de Jacarezinho se mostram, em média, mais concordantes com políticas compensatórias, que visam diminuir as desigualdades étnicas frente aos direitos garantidos pela constituição e proteger o modelo de vida dos indígenas. Mas se coloca a pergunta: como os jovens de Jacarezinho podem, ao mesmo tempo, apoiar em média tais políticas e, também, considerar que o processo de colonização foi um esforço europeu pelo progresso de outros continentes?

É difícil elaborar uma única resposta a partir da observação dos dados. O que se pode considerar é que, desde 2008, o curso de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) vem estabelecendo parcerias mais sólidas, através de programas estaduais e federais, com as escolas públicas de Jacarezinho. De 2008 a 2011 houve o projeto “O Laboratório de Ensino e Pesquisa de História na Escola”, dentro do programa *Universidade Sem Fronteiras*, da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná. Este projeto promoveu uma movimentação intensa no campo da formação e atuação junto às escolas de Educação Básica, integrando graduandos e recém-formados do curso de licenciatura em História da UENP.

³É importante destacar que na região de Jacarezinho, no estado do Paraná, há três terras indígenas, reconhecidas, mais próximas: Laranjinha (53 Km), Pinhalzinho (60 Km) e São Jerônimo da Serra (145 Km).

A experiência serviu de modelo para a construção de outros programas importantes dos quais o curso de licenciatura em História participou, especialmente o PIBID.

De fato, desde 2012, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), programa federal, tornou-se o mais importante apoio à formação inicial de docentes para a maioria das universidades do país, consolidando a aproximação com as escolas da Educação Básica como campo de formação. Pelo PIBID inúmeros estudantes tiveram sua formação, como docentes, ampliada, em contato constante com os professores supervisores e os alunos da Educação Básica. A preparação das intervenções, as discussões dos resultados, a busca da fundamentação e das melhores estratégias fez com que toda uma geração de graduandos se tornasse muito mais preparada para os desafios da docência. Por sua vez, as escolas além de contribuírem na formação dos futuros docentes, também receberam projetos inovadores supervisionados pelos professores universitários, influenciando no ambiente escolar como um todo.

Junto com o PIBID, a Licenciatura em História da UENP ainda promoveu cursos e projetos de extensão voltados à comunidade escolar, como o ‘Grupo de Estudos Ética e Cidadania’ (2008-2009); ‘Lições de Cidadania: Letramento Político no Ensino Básico’ (2014); “Identidades, Contemporaneidade e Educação” (2015); “História do Brasil e Diversidade Cultural e Étnica” (2016) e, em 2017, “Oficina Pedagógica de Cinema e História”, os dois últimos com caráter de oficina. A maioria destes projetos, bem como o PIBID, foram conduzidos por uma apropriação das ideias de interculturalidade crítica e interseccionalidade. Os trabalhos com história das mulheres, da população e das culturas afro-brasileiras e indígenas foram privilegiados, numa tentativa de colocar em diálogo uma pedagogia decolonial e a Didática da História de origem alemã.

Uma didática antirracista foi construída, através destes projetos, em conjunto com os professores supervisores da Educação Básica, justificada pela Lei 11645 (2008), tencionando a tendência monocultural das escolas e do próprio *código disciplinar da História* (CUESTA FERNANDEZ, 1997). A seleção e organização das temáticas trabalhadas pressupunha a ideia de que a educação escolar se dá, também, *na cultura*, diminuindo a distinção entre o dentro e o fora da escola, num processo intenso de subjetivação e intersubjetividade em que estavam envolvidos professores e estudantes da Educação Básica, professores do Ensino Superior e licenciandos, professores em formação. Entendia-se, assim, nos projetos desenvolvidos, que toda prática pedagógica é uma prática social.

Estas experiências buscavam fazer compreender, “mestres e educandos, juntos, como a concretude de suas experiências sociais, raciais, de gênero, de trabalho,

sobrevivência e sofrimento é influenciada pelas relações sociais, sexuais, raciais, políticas, hegemônicas da sociedade” (ARROYO, 2013, p. 290). A partir daí, ficava mais explícito para todos que todo conhecimento nasce de necessidades humanas e que o currículo escolar é construído e reconstruído diariamente, lembrando um dos principais objetivos de estarem todos juntos no processo de escolarização: a ampliação dos valores e práticas democráticos e, conseqüentemente, a valorização da história e da cultura das camadas populares e o seu direito de saber de si mesmos como projeto de emancipação coletiva.

A perspectiva de uma interculturalidade crítica e de resistência (CANDAU, 2008), induziu à detecção de imagens depreciativas cristalizadas sobre as populações marginalizadas no presente e no passado e a perpetuação do silenciamento com a incorporação periférica, folclorizada, de suas histórias em momentos considerados menos sérios, alternativos em relação ao currículo oficial. Reconhecer a assimetria de poder na sociedade brasileira e mundial significava também perceber estas mesmas assimetrias nas práticas e representações intraescolares.

Historicamente era preciso reconhecer que esta situação tinha sua origem no processo de colonização europeu. Nas palavras de Edgardo Lander,

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 e do imaginário (2005, p. 10).

A universalização da particularidade europeia acarretou, desta forma, a depreciação, o despojamento dos saberes dos povos colonizados, a partir de então, representados como irracionais, primitivos, sem cultura. A subalternização epistêmica continua sendo marco principal da colonialidade, estendendo-se a perspectiva eurocêntrica ao conjunto da sociedade, especialmente à escola, uma das instituições centrais da modernidade/colonialidade. Daí a necessidade de que a ação educativa seja sempre um projeto de insurgência (WALSH, 2009; CANDAU, OLIVEIRA 2010), não apenas denunciando, mas possibilitando a construção de novas perspectivas de saber/poder.

A Perspectiva da Didática da História: aprendizagem e identidade.

Além da interculturalidade crítica e, portanto, da teoria decolonial, estes projetos também se aproximaram da Didática da História proposta por Jörn Rüsen,

historiador e filósofo alemão. Conquanto tenha impactado de maneira mais evidente sobre as concepções da aprendizagem histórica, as interpretações correlatas a respeito da questão das identidades também tiveram fundamental importância na configuração de um projeto investigativo e formador para as ações do ensino de História da UENP, em conjunto com as escolas da região.

Retomando, no plano epistemológico, a tradição da filosofia da consciência desenvolvida na modernidade, Rüsen procura conciliar uma proposta de interculturalidade com a defesa das conquistas de um modelo humanista de sociedade civil ocidental. Objetiva evitar, assim, uma conseqüente abdicação do diálogo político advinda do relativismo absoluto pós-moderno, especialmente da filosofia da linguagem do século XX.

Buscando responder ao desafio da globalização para a identidade cultural, Rüsen propõe uma concepção de História e de seu ensino que abarque a diversidade de culturas e de civilizações na mudança histórica permanente. Temporalizar a humanidade num conceito abrangente de história universal, significa, para ele, superar as concepções eurocêntricas e compreender “a humanidade como uma contínua e multiperspectivada reconstrução temporal policêntrica” (RÜSEN, 2014, p. 297).

Para uma compreensão mais equilibrada da alteridade, Rüsen evoca a necessidade de inclusão da Antropologia Cultural na perspectiva da História. O estabelecimento da centralidade da cultura em termos epistemológicos implica uma elaboração da experiência da alteridade que leve a um descentramento radical, ao autoquestionamento e à autocompreensão em termos culturais e históricos.

Pensando a identidade como selfness (noção de si), elemento básico da vida humana, autorreferência de um indivíduo e sua comunidade social, Rüsen vê a aprendizagem histórica como espécie de intervenção nesta autocompreensão, através do inter-relacionamento entre a subjetividade dos estudantes e a variedade e diversidade das experiências históricas. A aprendizagem evolui, então, passando por uma prática identitária de imitação (mimesis) e de alteridade como exclusão ou desvio de regras para um modo crítico na tentativa de dissolver as orientações históricas preestabelecidas. O próprio conhecimento histórico é fator de desequilíbrio para colocar em crise as normas do presente. O processo culmina com a competência para organizar a própria orientação cultural ao longo do fio condutor da direção temporal nas mudanças do mundo humano.

A proposta de Rüsen vai além da identificação e compreensão das diferenças, incluindo o que ele entende por *universais antropológicos*, utilizados como tipos ideais, de padrão weberiano, capazes de conceitualizar as diferenças culturais.

Assim é que a alteridade pode ser entendida por “seu lugar em uma variedade de diferentes manifestações na mesma direção temporal devido a diferentes circunstâncias em que ela ocorre” (RÜSEN, 2015, p. 37). A história a ser ensinada, portanto, contempla uma forte base socioantropológica a dialogar com a mudança temporal.

É essencial, neste caminho, perceber com Rüsen (2009, p. 3) que “a respeito da identidade de uma pessoa ou de um grupo, o passado não é parte de um mundo exterior (...) mas um tema relacionado à vida interna de um sujeito humano”. Por isso as representações individuais e coletivas do passado são determinantes nas decisões da vida pública, da própria vivência política dos cidadãos no mundo contemporâneo. Os juízos de valor ético-moral são inseparáveis da atribuição de sentido à corrente temporal feita pela consciência histórica.

Contudo, os exemplos fundamentais trabalhados pelo filósofo e historiador alemão são sempre questões centrais para certa crise europeia (ocidental) de consciência: a necessidade da unificação europeia (transnacionalidade), a herança traumática do nazismo, o problema da imigração, a questão muçulmana como choque de civilização etc. Poderíamos nos perguntar, então, se - e como - toda esta problemática pode ser transportada para o contexto do ensino de História no Brasil.

O trabalho com a questão da identidade, nos países colonizados como o Brasil, é ao mesmo tempo delicado e hercúleo. É preciso reverter um discurso e uma prática de preconceito de longa duração. Não se trata apenas de apresentar os “dois lados” em equilíbrio, pois a prática está pendendo para um dos lados há muito tempo e, para dar um outro rumo a este processo, faz-se necessário perceber que uma educação apenas para a tolerância não basta no Brasil, são urgentes ações educativas que promovam a reflexão a respeito da indissociação entre os discursos identitários e a superação das desigualdades econômicas, de distribuição do poder, privilégios etc.

A dimensão política da construção de identidades é evidenciada em Rüsen no estudo da *cultura histórica* à qual se atribuem confrontos e embates envolvendo consentimento e legitimação de dominações. Sendo um texto representativo, cujos autores são, necessariamente, sujeitos sociais, a construção social da identidade acontece sempre num contexto de relações de poder.

Por abordar muito mais as questões de superação, nem sempre está explícita nos textos rüsenianos a forma como se dá o processo de naturalização do discurso identitário (ação do Estado, intelectuais-pedagogos etc.)⁴ para se tornar constituinte fundamental de certa cultura histórica. Mas se pode inferir, de seu pensamento, que diante de ideias arraigadas, o ensino de História contemporâneo,

⁴O risco de não abordar este processo é de promover uma indiferenciação entre identidade e cultura.

que tem por função primeira ajudar os estudantes a produzir a si mesmos pela apropriação interpretativa da experiência histórica, vê-se diante de um trabalho de ‘desfamiliarização’, na busca do desprendimento das versões identitárias estabelecidas do passado. O objetivo é que os estudantes aprendam “a quebrar as representações práticas eficazes de continuidade e tirar a força da formação da identidade histórica (tradicional) como núcleo central” (RÜSEN, 2012, p. 82).

O antídoto principal utilizado para o enfrentamento desta situação é o próprio conhecimento histórico em duas versões: o estudo dos embates, conquistas e produções culturais dos grupos aos quais se quer promover à igualdade (no nosso caso, afro-brasileiros, indígenas, mulheres, trabalhadores...); e a culturalização do padrão hegemônico, isto é, a análise cultural da ‘normalidade’, no caso brasileiro a problematização da cultura da branquidade, levando, através do saber histórico, à autoanálise, ao estranhamento para com os próprios valores sociais comuns. Muitas vezes os outros só são outros porque, obviamente, não os conhecemos e, especialmente, não nos conhecemos.

A teoria da História de Rüsen, ao contrário de proposições essencialistas, procurando reelaborar o projeto da modernidade, concebe a dinamicidade de toda a cultura. E é assim que o ensino escolar da história deve proceder para evitar a estereotipagem e a folclorização. Pluralismo, tolerância e respeito são metas do ensino escolar de História que podem, por vezes, escorregar para uma visão idílica, romantizada, da diversidade e da convivência cultural e para a apresentação do outro como tolerável, mas exótico na projeção de uma cultura congelada “para turista ver”.

A escravidão de negros e índios, a dizimação dos povos indígenas e a violência intrínseca a todos estes processos representam ainda uma ‘ferida aberta’ na sociedade brasileira. A insistência em postergar uma transição para o trabalho assalariado deixou marcas não apenas para os afrodescendentes, mas para a sociedade brasileira como um todo, inclusive para a construção do discurso identitário nacional. Trata-se de um passado que se recusa a passar, posto que não resolvido pela sociedade brasileira do século XX e início do XXI. Um passado doloroso, traumático, silenciado durante muito tempo a ponto de gerar medo do enfrentamento, da discussão do preconceito dele decorrente e sua ação sobre, especialmente, a ascensão social.

Do ponto de vista da aprendizagem histórica, duas atitudes são fundamentais. A primeira é relacionada ao que Rüsen propõe quando afirma que é preciso evitar a destraumatização:

a narrativa precisa desistir de seu caráter fechado, de sua suave cobertura que abriga a cadeia de eventos. (...) Precisa expressar sua perturbação no escopo dos procedimentos metódicos de interpretação, bem como nos procedimentos narrativos de representação (RÜSEN, 2009, p. 201).

Este posicionamento rejeita qualquer discurso que venha a ressaltar a “naturalização” ou a “normalização” da violência intrínseca a toda relação de escravidão e subjugação, inclusive os discursos identitários que buscaram apontar a amenização das relações escravistas no Brasil em favor da ideia de convivência harmoniosa entre as “raças”. Ao contrário, enfatizar-se-á a cisão entre os valores morais professados e as práticas apontada na reflexão de Florestan Fernandes (1976), entre outros.

Uma segunda atitude pedagógica necessária é o reforço da ideia do afro-brasileiro e do indígena, submetido a uma situação de escravidão, como sujeito histórico. Aqui vale o investimento na compreensão das resistências cotidianas e a necessária noção de que a massa de cativos não esperou inerte por uma abolição. Em seu cotidiano, povos indígenas e africanos empreenderam formas de resistência e lutas, construíram modos de vida diferenciados, produziram saberes, mesmo diante de uma condição de desigualdade que lhes era imposta.

Enfim, a cultura histórica é concomitante e transversal à educação escolar e, portanto, a historicidade que se busca construir com os estudantes, através de uma *didática da História*, envolve prática cultural, cognição e experiência na busca da construção social de sentidos.

Os dados do Projeto Residente e uma agenda social de transformação

Nem todos os jovens que responderam aos questionários em Jacarezinho tiveram contato com todos os projetos desenvolvidos pelo curso de História da UENP. Mas a educação é sempre um processo social em que toda a sociedade se educa junto: pais, irmãos, filhos, professores e alunos, direta ou indiretamente, são atingidos se há de fato a proposição de uma experiência que impulsiona a mudança subjetiva.

Se a *colonialidade* ajuda a explicar algumas permanências, a ação educativa consciente pode possibilitar a ampliação dos horizontes e causar alguma tensão em entendimentos político-sociais, assentados em compreensões históricas difundidas socialmente por longos períodos. Num estado e numa região em que

predomina o conservadorismo político, os dados obtidos pelo projeto em relação às populações indígenas representam uma conquista coletiva, independente da origem da interpretação e do posicionamento ético dos estudantes.

Entender a desigualdade no país como decorrente, também, da colonização, confere um papel ainda maior ao ensino de História na explicitação desta construção em longo prazo. O colonialismo desconsiderou identidades e negou os saberes e a humanidade dos povos colonizados: “sua nova identidade racial, colonial e negativa implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade” (QUIJANO, 2005, p. 127).

Se a colonização gerou, como constatou Aimè Césaire (1978), medo, inferioridade, tremor, genuflexão, desespero, servilismo, é preciso romper com a violência colonial e abrir espaços para seres humanos que precisam recuperar seu direito a ‘ser’, como atores e autores de conhecimentos válidos, de estéticas reconhecidas, de histórias positivas de resistência. É esta “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008) que cabe ao ensino escolar de História ao superar as narrativas únicas de homogeneização da nação e da civilização. Se no Brasil e em toda a América Latina, o processo de colonização interna continua vivo, cabe à escola oferecida às classes populares trabalhar, senão identidades, ao menos identificações, híbridas, em construção e transformação, mas fortes o suficiente para funcionarem como resistência e criação política de alternativas de vivências e projetos de vida.

O grande desafio para a História escolar, então, será o de abrir brechas, interstícios numa concepção enrijecida e estanque de currículo: “um terreno ocupado, bem fechado e protegido por diretrizes normas e grades. Por uma sacralização das estruturas curriculares e suas dimensões de organicidade, sequencialidade, segmentação hierarquicidade” (ARROYO, 2013, p. 307). O confronto com a cultura escolar hegemônica já está colocado desde o acesso recente das classes populares à continuidade dos estudos no sistema público escolar.

Num contexto de “obesidade informativa e de forte presentismo” (MAGALHÃES et. al., 2014, p. 8), a relação entre os dados recolhidos pelo Projeto Residente e o ensino escolar de História reforça ainda mais o entendimento da educação escolar também como política cultural. Mais do que nunca é preciso considerar, com Paulo Freire, que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (2014, p. 81). A necessidade de historicizar a própria vida, de existenciar-se diz respeito a docentes e discentes em conjunto.

Será necessário, ainda, explorar melhor os dados, promover outros cruzamentos e pôr em relação outras fontes para explicar mais profundamente os resultados obtidos, diante da complexidade da cultura contemporânea.

Iluminando e possibilitando novas indagações, os dados coletados e apresentados neste capítulo 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

- 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.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- BANIWA, G. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. *Os Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano*, jan. 2013. 18-21.
- BINDA, N. H. Processos e produtos territoriais: Território indígena é terra indígena? *Interethnic@ - Revista de Estudos em Relações Interétnicas*, v. 3, n. 1, p. 8-14, dez. 2013.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008
- CERRI, L. F., ed. *Os jovens e a História: Brasil e América do Sul* [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018, 332 p.
- CERRI, L. F.; AGUIRRE, M. C. Jovens e sujeitos da História. *Estudos Ibero-Americanos*, v. 37, n. 1, p. 125-140, jan./jun. 2011.
- CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Portugal: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas. In: FORCADELL, C.; Peiró, I. *Lecturas de la Historia*. Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2001. p. 221-254.

- CUESTA FERNÁNDEZ, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.
- 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.
- FERNANDES, F. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: ____ (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.
- MAGALHÃES, M. et. al. (orgs.). Apresentação. In: _____. *Ensino de História - usos do passado: memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. 280 p.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.
- MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Editora: Civilização Brasileira, 2007.
- MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008.
- MORENO, J. C. *QUEM SOMOS NÓS? Apropriações e Representações Sobre a(s) Identidade(s) Brasileira(s) em Livros Didáticos de História (1971-2011)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. 424p.
- OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142.

- 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. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012. 229p.
- RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia*, n. 2, mar., 2009, p. 163-209.
- RÜSEN, J. *Cultura Faz Sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 7-16, jul./dez. 2006.
- 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. *Humanismo e Didática da História*. Curitiba: W. A. Editores, 2015. 162 p.
- 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.
- RÜSEN, J. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007.
- SANTOS, B. D. S. Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento. In: SANTOS, B. D. S.; CHAUÍ, M. *Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 41-133.
- TOMAZI, Nelson Dacio. “Norte do Paraná”: história e fantasmagorias. Tese (Doutorado)– Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: _____ CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

O que pensam os alunos do ensino médio sobre os “povos indígenas”

Márcia Elisa Teté Ramos, Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Introdução

Neste texto, apresentamos resultados obtidos com base no *Projeto Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina*, que dá continuidade a um ciclo interinstitucional e internacional de investigação sobre ideias de alunos e alunas do ensino médio. A pesquisa se realizou por meio de um questionário padrão de 35 questões, aplicado aos alunos e alunas de escolas públicas e privadas, localizadas em diferentes cidades no Brasil (os estados com dados coletados 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. A pesquisa objetiva apreender como os jovens estudantes¹ pensam, representam e se apropriam do passado, construindo sua identidade pessoal e coletiva, como projetam futuros e, ainda, quais seus conhecimentos históricos, levando em conta aqueles adquiridos no âmbito escolar e no âmbito não escolar.

Diante de variados dados explorados pela equipe do Projeto Residente, optamos por destacar questões que nos levam a analisar as ideias destes jovens do ensino médio sobre os chamados *indígenas*, os povos originários, considerando os diferentes países envolvidos na pesquisa, especificando o Brasil (3.923 alunos) e o estado do Paraná (1.137 alunos). Priorizamos quatro questões considerando os países envolvidos na pesquisa e, ao final, apenas com dados brasileiros, entrecruzamos com outra questão (q. 21), por nós considerada auxiliar para desbravar a problemática sobre o pensamento dos jovens sobre os povos originários.

No decorrer da pesquisa, passamos a refletir sobre as respostas como indícios de como o jovem vai configurando sua identidade na construção da alteridade, na intersecção da vida privada, da vida pública e simbólica, sendo a vida escolar uma

¹ Utilizaremos o genérico plural neutro (masculino) apenas para facilitar a leitura.

das dimensões, mas não a determinante (DUBAR, 2009). Assim, recorreremos a uma concepção correlata, mas vinculada ao conhecimento histórico, a de *formação [da consciência] histórica* de Jörn Rüsen, na medida em que ela implica “competência prática de empregar conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente” (RÜSEN, 2010, p. 45) e “significa o conjunto de competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de autorrealização ou de reforço identitário” (RÜSEN, 2007, p. 95). Ao inserir no entendimento quanto à formação histórica o emprego do conhecimento histórico nas situações vividas e na *orientação do agir*, Rüsen reportou-se à questão do saber, da *práxis* e da subjetividade, compondo a capacidade justaposta da construção do sujeito na apreensão do mundo e da alteridade, postulando assim uma dimensão política. Isso porque o passado interpretado, o presente problematizado e o futuro a ser arquitetado não são desvinculáveis, pois situar-se no presente recorrendo ao passado enreda intencionalidades.

Entender a mera cronologia dos acontecimentos (se temos os povos indígenas como primeiros habitantes e *posteriormente* a vinda do colonizador) já nos mostra uma noção próxima daquela questionadora do colonialismo (problematizado na questão 12)². Associar tal colonialismo à expansão imperialista, à exploração e ao preconceito em relação a negros e indígenas remete à colonialidade (conforme a questão 19). Defender uma forma ou outra de ressarcir os negros e os indígenas por suas histórias sofridas (como na questão 28) ou problematizar a questão da terra indígena e das cotas para indígenas nas universidades é construir perspectivas e atuar para um futuro melhor (o que transparece na questão ³⁴).

Junto com a formação da consciência histórica sob a batente rüseniana, emprestamos também de alguns estudiosos a crítica em relação à forma como vemos os jovens e as concepções em torno da decolonialidade.

Quase sempre considerado de forma pejorativa, o jovem é visto pela família, pela mídia, pelos discursos educacionais ou mesmo pelos pesquisadores aprioristicamente como muito rebelde (sem causa), muito apático, desprovido de interesse histórico e político, superficial ou radical. José Machado Pais (2003) e Maria Rita de Assis César (2008) apontaram a não percepção do jovem como sujeito, a juventude como plural ou heterogênea (devido aos seus diferentes

² *Colonialismo* refere-se à estrutura de dominação e exploração na qual o controle da autoridade, dos recursos econômicos e da população encontra-se na metrópole europeia, o que certamente é datado historicamente. Já a *colonialidade* se engendra dentro do colonialismo e compreende explorações, apropriações, imposições e violências que perduraram, agora em forma de ideias, concepções, noções, crenças, bem como nos discursos, na política e na prática cotidiana (QUIJANO, 2010).

códigos culturais produzidos conforme etnia, gênero, classe, religião, gênero, local etc.) e ao mesmo tempo única ou homogênea (como grupos diferentes que constroem sua similaridade mediante a mesma faixa etária e o mesmo contexto sociocultural). O jovem tanto é um sujeito singular dentro de seu grupo quanto compõe um grupo singular em dada sociedade (PAIS, 2003); e acrescentamos: partícipe das experiências, ideias, crenças, práticas e representações circulantes em dado contexto histórico. César vai mais além, entendendo a classificação da juventude de forma essencialista, naturalizada, a-histórica e pautada no higienismo e na eugenia (CÉSAR, 2008, p. 27). Em resposta a esse ideário, Bourdieu, em entrevista de 1983 intitulada *Juventude é mais que uma palavra* (BOURDIEU, 2003a), já enfatizava a construção sócio-histórica da juventude e Margulis e Urresti, partindo desta entrevista com Bourdieu, em 1996, no texto *La juventud es más que una palabra*, privilegiaram a pluralidade da juventude. Em 1998, esses autores, Margulis e Urresti denunciaram o preconceito de classe – algo que atravessa a perspectiva sobre vários outros, inclusive considerando a colonialidade – no tratamento da juventude, pois ela muitas vezes é caracterizada como lugar da *moratória social*, como faixa etária usufruidora de um tempo em suspenso, livre, sem preocupações.

Além da reflexão sobre identidade e alteridade produzida historicamente e do questionamento das estereotípias empregadas para apreender a juventude, por selecionarmos a temática indígena, adotamos as teorias decoloniais, indagando se o jovem assimila, transgride ou reelabora uma realidade permeada pelo conservadorismo e pelas políticas antidemocráticas – estamos pensando, em especial, no Brasil. Realidade que atualiza, reforça e constitui, especialmente nos recentes discursos políticos, o *pensamento abissal*, como nos diz Boaventura de Sousa Santos (2010). Um pensamento dicotomizado de dois universos: a dos países colonizados (Sul) e a dos países metropolitanos (Norte), o que pode desenvolver-se internamente em um país quando divide os grupos subalternizados (negros, indígenas, mulheres, pobres, homoafetivos, etc.) dos grupos economicamente dominantes, ou ainda, que representam a *identidade mestra*: homem, branco, cristão e heterossexual (QUIJANO, 2010). Embora sejam relações de poder erguidas no passado, hoje se radicalizam as distinções tanto vinculadas às representações (os grupos sociais colonizados são considerados inferiores, invisíveis, irracionais, negados em sua humanidade e os grupos sociais colonizadores são tidos como superiores, visíveis e racionais), como aquelas vinculadas às práticas: o *outro* visto em sua sub-humanidade resulta em ações desumanas de exploração, apropriação e violência (SANTOS, 2010, p. 38).

Para facilitar ao leitor, os dados foram transpostos em quadros de forma não padronizada, seguindo o tipo de questão e das respostas. No quadro 1 (questão

2) e no quadro 3 (questão 28), optamos pela simplicidade da mera informação, já nas perguntas em conformidade com a escala de Likert, ou escala de atitudes, no quadro 2 (questão 19) dispomos os maiores índices e no quadro 4 (questão 34) os três maiores índices. Em suma, procuramos evidenciar tendências em termos percentuais, privilegiando uma análise descritiva.

Quatro questões que nos reportam aos povos originários

Questão 12: Noção de temporalidade dos(as) jovens

Mais do que a cronologia dos acontecimentos, a questão número 12 do Projeto Residente remete à noção do jovem sobre o branco europeu colonizador como aquele que chega à América já povoada pelos povos originários. Vejamos o texto:

Questão 12. Marque a alternativa que traz os acontecimentos da história da América do Sul na ordem correta em que aconteceram:

- a) Época da colonização portuguesa, Tempo em que só havia sociedades indígenas, Período de ditaduras militares, Independências, Impactos da 1ª. Guerra Mundial;
- b) Tempo em que só havia sociedades indígenas, Época da colonização portuguesa, Independências, Impactos da 1ª. Guerra Mundial, Período de ditaduras militares.
- c) Independências, Período de ditaduras militares, Tempo em que só havia sociedades indígenas, Época da colonização portuguesa, Impactos da 1ª. Guerra Mundial;
- d) Época da colonização portuguesa, Independências, Tempo em que só havia sociedades indígenas, Período de ditaduras militares, Impactos da 1ª. Guerra Mundial;
- e) Tempo em que só havia sociedades indígenas, Época da colonização portuguesa, Independências, Período de ditaduras militares, Impactos da 1ª. Guerra Mundial. (Questionário Projeto Residente).

Averiguamos que os jovens não tem grandes dificuldades em marcar a alternativa correta, *b*), mas mesmo assim, em alguns países houve confusão, não quanto à existência de povos originários no território colonizado, mas às ditaduras militares, vistas como fenômeno ocorrido *após* à Primeira Guerra Mundial.

Evidentemente, esses países têm histórias e culturas diferentes, assim como juventudes diversas. Ressaltamos serem os sistemas educacionais, e também os materiais didáticos e os currículos escolares que também expressam

essas diferenças nacionais. Porém, precisamos marcar que os países envolvidos na pesquisa apresentam norteadores comuns: eram habitados por indígenas na época da colonização e apresentam grande número de descendentes no presente³ e diferentes países do continente americano, como o Brasil, Uruguai, Argentina, Chile, Peru, entre outros, contaram com ditaduras conduzidas em sua maioria por militares.

Na Colômbia, sucessivos governos conservadores implantaram governos autoritários, com ajuda militar ou não. Talvez, como o conceito de *ditadura* apresenta pouco uso quando se fala da Colômbia, isso tenha motivado um maior índice na inversão temporal entre ditadura e Primeira Guerra Mundial nos resultados desse país. No caso do México, o alto índice de respostas (*e*), pode ser devido à associação da *ditadura* ao governo de Porfirio Díaz, de 1876 a 1911, ou seja, antes da Primeira Guerra. No entanto, os índices, ao apontarem a inversão temporal entre *Impactos da 1ª Guerra Mundial* e *Período de ditaduras militares*, apesar de não serem os maiores, são altos em todos os países. Ainda, entendemos a inversão na ordem cronológica entre *Tempo em que só havia sociedades indígenas* e *Época da colonização portuguesa*, ainda que em menor índice, bastante problemática.

Para além das diferenças entre os países, provavelmente as regiões de um mesmo país manifestem formas de entendimento diferentes. No caso do Paraná, de 1.505 respostas válidas, os alunos marcaram mais a alternativa correta (51,5%), no entanto marcaram também bastante a alternativa (*e*) (em 20%), quase espelhando os resultados do país. Ressaltamos que optamos em falar também do Paraná, porque é comum este estado ser tomado como espaço de imigração, principalmente europeia, sem indígenas. Outro *passado que não passou*: no momento da imigração, ocupação e colonização paranaense, a ideia era de haver aqui um “vazio demográfico”, ou seja, uma *terra de ninguém*⁴.

³ A América Latina tem cerca de 45 milhões de indígenas em 826 comunidades, representando 8,3% da população, revela o relatório *Povos Indígenas na América Latina: “Progressos da Última Década e Desafios para Garantir seus Direitos* (CEPAL, 2015).” . .

⁴ No Museu Histórico de Londrina, por exemplo, a exposição de objetos indígenas em uma pequena vitrine conta com a seguinte legenda: “Os britânicos viram que floresta afora, havia muita e ótima terra devoluta e deserta de gente”. Os Kaingang cobriram esta legenda com outra em 2016, dizendo: “Falaram que aqui era um deserto, mas estamos vivos e estamos aqui” (PEREIRA, 2018, p. 25).

Tabela 1: respostas para a questão 12

País	a)	b) Tempo em que só havia sociedades indígenas, Época da colonização portuguesa /espanhola, Independências, Impactos da 1a. Guerra Mundial, Período de ditaduras militares	c)	d)	e) Tempo em que só havia sociedades indígenas, Época da colonização portuguesa /espanhola, Independências, Período de ditaduras militares, Impactos da 1a. Guerra Mundial
Argentina	8,6%	66,7%	5,2%	5,6%	14%
Brasil	13,5%	55,1%	8%	5,3%	18,1%
Chile	17,6%	44,5%	10%	8,3%	19,6%
Colômbia	4,9%	11,7%	2,3%	5,1%	12,4%
México	8,8%	30,6%	6,8%	9,4%	44,4%
Peru	7,0%	46,1%	4,3%	0,9%	40,0%
Uruguai	4,2%	63,3%	5,8%	3,3%	20,8%

Fonte: elaborado pelas autoras

O deslocamento temporal que apresenta como primeiro acontecimento a colonização e posteriormente a existência de indígenas nos parece absurda, mas pode implicar no vigor prevalecente das concepções colonialistas presentes principalmente nos currículos brasileiros. Haja vista a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, de 2016, que inseria a História do Brasil no segundo segmento do Ensino Fundamental, abarcando a Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008 tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do ensino fundamental e médio, porém, de certa forma derrocada pela terceira e última versão curricular, promulgada em 2018, ao prescrever a História Antiga para o Ensino Fundamental II. O pensamento eurocêntrico se deixou sequestrar pela hegemonia conservadora, se sobrepondo às lutas contra a dominação e exploração de alguns grupos, como é o caso dos povos originários. Por isso, a ordenação temporal implica uma questão política, pois nos impele a enfrentar o assunto em sala de aula, assim *re-existindo como países decolonizados*.

Questão 19: o pensamento (de)colonial dos(as) jovens

Para a Questão 19 – *A que você associa o período de colonização da América Latina*, as respostas foram plausíveis e críticas, demonstrando conhecimentos sobre hipóteses em relação à colonização mais direcionadas à crítica da colonização,

associando-a à expansão imperialista, exploração das colônias e preconceito em relação aos povos colonizados, especialmente indígenas e negros. O Paraná, novamente, reproduz aproximadamente os índices do Brasil, pois 40,4% associam a colonização ao império das grandes nações europeias e 40% com a exploração.

Tabela 2. Maiores índices de respostas para a questão 19

	Um período de grandes aventureiros	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.)
Argentina						47,4% Conc. Total
Brasil				42,3% Concorda		
Chile			40,7% Concorda			
Colômbia				44,1% Concorda		
México			42,8% Concorda			
Peru			51,8% Concorda			
Uruguai						41,8% Conc. Total

Fonte: Dados do Projeto Residente, organizados pelas autoras.

Consideramos promissoras as respostas dos jovens em relação ao tema questionado. Isso não quer dizer que houve discordância em relação à colonização como momento épico, impulsionado pelo sabor da aventura, ou que o objetivo – e não a decorrência – das grandes navegações fosse a missão cristã, ou ainda, que fosse um esforço positivo do europeu para o progresso de outros continentes. Esta última hipótese, contaminada pela ideia de a *colonização* significar levar a civilização aos povos mais atrasados e posteriormente, o capitalismo, uma ideia que voltou a circular ou continua circulando hoje na história pública, na forma de revisionismos não científicos⁵, mas não parece ter emplacado entre os jovens estudantes de forma significativa.

⁵ Recordamos de Olavo de Carvalho (2013), defensor da *civilização branca e católica* como promotora do progresso nos países colonizados, inclusive a abolição da escravidão; e de Leandro Narloch (2011) que já teria dito que *negros e indígenas não inventaram nada de original*. Foram os brancos, e não os negros, que inventaram a feijoada e o samba, enquanto os indígenas não inventaram nem a roda.

Questão 28: ressarcimento aos grupos prejudicados pela colonização

A questão 28 solicitava que o estudante imaginasse possibilidades ou hipóteses históricas futuras: Questão 28. *Imagine que um dia, no futuro, as populações indígenas ou descendentes de escravos reclamassem uma indenização pelos males que sofreram na construção de nosso país. Quem deverá pagar?* (Questionário do Projeto Residente).

Mesmo os historiadores mais tradicionais entendem não haver como retratar a história na realidade total de seus acontecimentos passados e que, embora o ponto de partida sejam as fontes históricas, devem-se interpretar estas fontes para além do que elas indicam. Em última instância, não há como ter acesso ao que ocorreu, mas sim em relação àquilo que *poderia ter acontecido* (COLLINGWOOD, 1994, p. 299) e no caso da questão 28, o que *poderia acontecer*. É o que Collingwood denomina de *interpolação* ou *imaginação histórica*: transportar-se para outras temporalidades segundo a contextualização ou a plausibilidade histórica.

Tabela 3. Respostas para a questão 28

	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.
Argentina	19,7%	23,6%	45,2%	11,4%
Brasil	31,4%	18%	38,5%	12,1%
Chile	36,8%	29,4%	22,2%	11,4%
Colômbia	38%	27%	34%	1%
México	29,2%	20,5%	34,5%	15,8%
Peru	23,5%	31,3%	34,8%	7,8%
Uruguai	27,6%	7,9%	51,2%	12,6%

Fonte: Dados do Projeto Residente, organizados pelas autoras.

No Paraná, o maior incide foi na resposta c), *Os países colonizadores que se beneficiaram da exploração*, acompanhando os maiores índices da Argentina, Brasil, México, Peru e Uruguai.

Novamente as respostas confirmaram o pensamento histórico, em sua articulação entre conhecimento do passado, problematização do presente e a expectativa de futuro, havendo uma atribuição de sentido, uma tomada de posição envolvendo o vínculo entre saber e ação, mesmo que esse vínculo não fique visível. Entre os pesquisadores, geralmente, cobra-se da juventude um engajamento político evidente, aos moldes das lutas pela democracia no período das ditaduras;

porém, outras formas do fazer político se colocam na atualidade. Pedro Aurélio dos Santos Luiz (2018) discutiu esta suposta desambição política da juventude, defendida por aqueles que não reconhecem o caráter estrutural da sociedade brasileira como pautada nos ideais patriarcais incidentes na representatividade juvenil, visto que a hierarquia condiciona o jovem ao *status* de *inapto* à tomada de decisão.

Uma projeção de futuro em acordo com reflexão da realidade suscitada pela questão 28, por meio da imaginação histórica, pode *atualizar os potenciais racionais* para o reconhecimento, adoção e defesa de convicções e pretensões (RÜSEN, 2007, p. 102) no sentido de produzir ações possibilitadoras da mudança individual e coletiva, o que envolve um *engajamento*, a *práxis*: “a efetivação das pretensões subjetivas de validade, no exercício do poder ou na inserção nele, na participação nos processos culturais que determinam o próprio eu, a relação com os demais, o lugar na natureza, em tudo” (RÜSEN, 2007, p. 102). Este engajamento instaurado pela consciência histórica, como conjunto de “operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 45), não significa necessariamente uma ideia juvenil de democracia, conforme uma política tradicional, partidária e institucionalizada, mas a existências da política sob outras formas.

As respostas mais assinaladas para esta questão foram: *O governo com os impostos pagos por todos* (Chile e Colômbia) e *Os países colonizadores que se beneficiaram da exploração* (Argentina, Brasil, México, Peru e Uruguai), sendo que a primeira alternativa remete à responsabilidade social e a segunda subentende a ideia de colonialidade. Sobre a *responsabilidade social*, retomamos Bodo von Borries, para a compreensão de o colonialismo e a colonialidade configurarem-se em uma história sobrecarregada, pois engloba histórias hostis entre grupos (colonizados e colonizadores), a prevalência da história dos vencedores (eurocentrismo) e descarte de histórias hostis para sobrevivência de um grupo (o esquecimento ou silenciamento da história sofrida). Nesses níveis de história sobrecarregada, a culpa, a vergonha, o ressentimento e o luto são constantes, e mesmo negligenciados ou silenciados, esse tipo de história *retorna em obrigações* para as gerações do presente, ainda que estas não a tenham vivenciado (VON BORRIES, 2011). Para esse autor, as pessoas do presente devem se responsabilizar pelo “fardo da história” (VON BORRIES, 2011, p. 167, tradução nossa). Ideia retomada de Karl Jaspers, que escreveu, em 1945, enfatizando a corresponsabilidade dos alemães em relação a toda incorreção, injustiça e crimes perpetrados pelo Estado nazista, mesmo se com ele não compactuassem (JASPERS, 2018).

Já a segunda alternativa, como ideia de colonialidade, responsabiliza não a sociedade que carrega o fardo dos desdobramentos da exploração e da violência, mas diretamente aqueles que as implementaram, os colonizadores. De certa forma, o estudante acaba se eximindo da responsabilidade histórica, repassando-a ao *outro*, o colonizador.

É bom destacar que a colonialidade, para Quijano:

Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. (QUIJANO, 2010, p. 73).

E aqui vale fazer ver que as poucas respostas apontando *não reconhecer o direito a essa indenização*, se tivermos em vista que o eurocentrismo não é exclusivo dos europeus, “mas também do conjunto de educados sob sua hegemonia” (QUIJANO, 2010, p. 86), demonstra os jovens estudantes dos países envolvidos na pesquisa, alcançando um índice satisfatório de noções baseadas na decolonialidade.

Questão 34: sobre os povos originários

A questão 34 é especificamente sobre os *povos indígenas*. As cinco afirmações apresentadas versavam sobre a posse de terra, o indígena na atualidade, a contribuição cultural dos povos indígenas, preconceito e sobre a política de cotas para indígenas nas universidades.

Tabela 4. Três maiores índices de respostas para a questão 34

	a) Povos indígenas tem direito à propriedade do território em que viveram seus ancestrais	b) Praticamente não há mais índios de verdade, porque a maioria está integrada à sociedade e usa roupas, carros, celulares.	c) A contribuição das culturas indígenas é equivalente às culturas europeias na formação do nosso país.	d) Indígenas foram desfavorecidos na história do nosso país e continuam vítimas de preconceito e discriminação.	e) Reserva de vagas para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia.
Argentina			40,8%		
1			Nem conc. nem disc.		
2				38,7%	
3	38% concordam			Concordam	
Brasil				38,1%	
1				Concordam	
2			37,5%		
3	36% Concordam		Nem conc. nem disc.		
Chile			34,8%		
1			Nem conc. nem disc.		
2	32,9% nem conc. nem disc				
3					31,3% Conc. totalmente
Colômbia			46,2%		
1			Nem conc. nem disc.		
2				40,5%	
3				Concordam	
México				36,2%	
1				Concordam	
2	35,4% Concordam				
3					38% conc. totalmente

continua

conclusão

	a) Povos indígenas tem direito à propriedade do território em que viveram seus ancestrais	b) Praticamente não há mais índios de verdade, porque a maioria está integrada à sociedade e usa roupas, carros, celulares.	c) A contribuição das culturas indígenas é equivalente às culturas europeias na formação do nosso país.	d) Indígenas foram desfavorecidos na história do nosso país e continuam vítimas de preconceito e discriminação.	e) Reserva de vagas para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia.
3			34,9% Nem conc. nem disc.		
Peru	45,1% Conc. total				
			44,2% Nem conc. nem disc.		
				40,7% Concordam	
Uruguai 1					30,2% conc, totalmente
2	26,8% Nem conc. nem disc.				
3				23,5% Concordam	

Fonte: Dados do Projeto Residente, organizados pelas autoras.

No Paraná, um total de 37,4% das respostas são *nem concordo e nem discordo*, sobre a contribuição das culturas indígenas e se mostram num total equivalente ao das culturas europeias na formação do nosso país; 35,2% concordam em relação a que os povos indígenas têm direito à propriedade do território em que viveram seus ancestrais, enquanto 34,1% concordam em que os indígenas foram desfavorecidos na história do nosso país e continuam vítimas de preconceito e discriminação.

A estadunidense TWENGE (2018) nos alerta sobre os jovens terem mais contato com outras raças, mesmo porque, posteriormente à década de 90, se ampliou o acesso à educação. Entretanto, o maior contato do jovem com variadas etnias não garante que esse contato ocorra em situação de igualdade. Para a autora, os dados estatísticos com os quais trabalha exibem a existência de uma espécie de estabilidade em relação ao preconceito em 10 anos, mas a ascensão do que ela chama de *direita alternativa nacionalista branca* culminou na eleição de

Trump, reeditou o preconceito, o *racismo* de décadas passadas. Outros fatores relacionados podem ter contribuído para essa situação, por exemplo o ressentimento do estudante branco com as políticas afirmativas baseadas em cotas para outras etnias, o que não é o caso das respostas por nós conseguidas dos alunos partícipes da pesquisa, ao positivarem o sistema de cotas em países como Chile, Colômbia e Uruguai. Porém, não houve grande rejeição às cotas para indígenas em outros países. Contudo, a ressalva da autora sobre a coexistência de várias raças no ambiente escolar não significar a convivência sem conflitos ou preconceito racial deve ser considerada, ainda que as respostas para nossa pesquisa tenham sido animadoras nesse sentido.

Como vemos, a alternativa: *Praticamente não há mais índios de verdade, porque a maioria está integrada à sociedade e usa roupas, carros, celulares*, não obteve em nenhum país os maiores índices, indicando o reconhecimento da existência e a visibilidade da etnia original, mesmo considerando sua *modernização*. Assim como se reconhece e se visibiliza que *indígenas foram desfavorecidos na história do nosso país e continuam vítimas de preconceito e discriminação*, adentrando-se assim no pensamento decolonial.

A alternativa: *A contribuição das culturas indígenas é equivalente às culturas europeias na formação do nosso país* obteve altos índices, mas na situação *nem concordo e nem discordo*. O que nos levou a repensar a questão, se *contribuição* seria o melhor vocábulo a ser utilizado nessa alternativa, na medida em que se refere a ajuda, apoio, cooperação. Como formação de um povo, no nosso caso, do povo brasileiro, certamente os povos originários integram (e não apenas colaboram com) esta formação, assim como outras etnias (não apenas europeias, brancas e cristãs), com suas histórias suas resistências.

A coerência das respostas

Este tipo de pesquisa enfrenta alguns desafios, como a alta incidência da resposta *nem concordo, nem discordo*”, principalmente na questão 34, que 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 à pergunta ou ainda uma necessidade de *agradar* o professor ou professora, nesse caso quem aplicou o questionário. Segundo Bourdieu, “é o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo”, causando 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” (BOURDIEU, 1997, p. 695). Contudo, este tipo de metodologia de pesquisa, embora sofra a ressalva da possibilidade de os alunos responderem 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, relativizando a necessidade de uma resposta certa. Ademais, esse tipo de questionário lança uma tendência normal de se marcar uma resposta *média*. No entanto, as respostas, vistas em seu conjunto, apresentam um potencial dos jovens para pensarem de modo mais progressista, pois afora o *nem concordo, nem discordo*, os maiores índices tendem para o *concordo* e *concordo totalmente* nas respostas mais problematizadoras da questão indígena.

Com todas as dificuldades, já que as questões exigem uma análise multivariada ou fatorial que permite construir explicações e entendendo que o sujeito também erige uma “identidade para o Outro” (DUBAR, 2009, p. 13), houve uma *coerência* quanto à questão indígena.

Se levarmos em conta o entrecruzamento das respostas, entendemos não ter existido a marcação das alternativas de forma aleatória. Exemplificamos tomando o caso do Brasil: o jovem que, na questão 19, *A que você associa o período de colonização da América Latina?* concordou ser *O começo de um período de exploração* e concordou totalmente com essa época ter sido o começo do *Desprezo e preconceito com outras culturas (indígenas, negros, etc.)*. Da mesma forma, também se marcou mais a alternativa c) *Os países colonizadores que se beneficiaram da exploração* para a questão 28, *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*. Por sua vez, quem escolheu esta alternativa discordou ou discordou totalmente da falsa premissa: *Praticamente não há mais índios de verdade, porque a maioria está integrada à sociedade e usa roupas, carros, celulares*, na questão 34.

Como o objetivo último do Projeto Residente seria o de realizar uma bússola política (*political compass*), inclusive organizando um diagrama político baseado nas ideias dos estudantes, também entrecruzamos as perguntas por nós selecionadas com outras do questionário, mesmo porque outras variáveis poderiam explicar as respostas dos estudantes. Essa problemática implica em ter a totalidade dos resultados do projeto, pois tem relação com: os conteúdos estudados na escola e como são estudados; se o livro didático é utilizado e o que este livro didático traz; quais os conteúdos ensinados pelo professor e quais metodologias utiliza; se os estudantes têm acesso à internet e sobre quais conteúdos ocorrem tais acessos; se têm ideia da diferenciação entre ciência e opinião etc.

Nos limites deste texto, apresentamos uma comparação das questões até o momento trabalhadas com a questão 21, que indaga o nível de importância dada pelo estudante a algumas alternativas. Comparando a questão 28: *Imagine que um dia, no futuro, as populações indígenas ou descendentes de escravos reclamassem uma indenização pelos males que sofreram na construção de nosso país*, cujo maior índice de respostas, entre as brasileiras foi *c) Os países colonizadores que se beneficiaram da exploração*, com a questão 21: *Que importância tem para você o seguinte*, onde se dispunham 15 alternativas, obtivemos as maiores pontuações em *Família* (29%); *Proteção do meio ambiente* (25,3%); *Bem-estar e segurança* (23,3%) e *Liberdade de expressão* (22,8%). Os menores índices estão em *a) minha origem étnica* (africana, europeia, indígena ou outra) (11,1%); *democracia* (13,4%), *meu país* (13,9%) e *minha fé religiosa* (14,8%). Em relação aos outros países, apenas o Chile deu um pouco mais de importância à *democracia* (61,1%) do que à *família* (55,6%), considerando que responderam mais a *b) Os mais ricos do país, que se beneficiaram da exploração*, também uma resposta crítica.

Porém, comparado com a questão 34 sobre os povos indígenas, quando respondem pejorativamente *b) Praticamente não há mais índios de verdade, porque a maioria está integrada à sociedade e usa roupas, carros, celulares*, também se dá muita importância à *família* (29,1%), mas pouca importância à *democracia* (18,4%). Ou seja: não há, necessariamente, correspondência direta entre *respostas progressistas e aderência à democracia* e *respostas conservadoras e aderência à família*. Apenas se dá mais importância à família do que à democracia se contrastarmos a questão 21 com qualquer outra questão.

Outras pesquisas já demonstravam esta posição em relação à *democracia* feita pelos jovens. Paulo Krischke (2005) apresentava um panorama da juventude brasileira com base na adesão da juventude às instituições democráticas, desta maneira inferindo sobre a sua cultura política. Krischke nos evidencia em seu trabalho resultados de uma pesquisa de 2003, denominada Projeto Juventude, abrangendo concepções juvenis (de 14 a 24 anos) de todo Brasil (com 3.500 entrevistados). Nela, 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 esses dados não se tinham alterado muito desde 1993 (até 2003), os dados do Latinobarómetro nos levam a outro tipo de informação, levando em conta outra datação. Esse banco de dados sobre a população brasileira que tinha de 15 a 25 anos em 2002 (sendo que entre 1.000 pessoas, 292 eram desta faixa etária considerada *jovem*) 40,1% estavam *muito de acordo* que a democracia poderia ter problemas, mas seria o melhor sistema de governo, 28,4% estavam *de acordo*, 13% *em desacordo*, 9,6% *muito em desacordo* e 8,9% *não responderam*.

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 responderam*. O salto quantitativo de 2002 (40,1% apoiando a democracia) a 2018 (22% apoiando a democracia) exposto pelo Latinobarómetro nos leva ao salto qualitativo em termos de entendimento sobre democracia, pode ser sim um reflexo de uma crise ética que foi se estabelecendo com as concepções mais voltadas ao *conservadorismo*, provavelmente justapostas às noções desmerecedoras da democracia circular em cada vez mais na história pública⁶.

A prioridade da *família* também pode ser vista em outra pesquisa já citada, que toma dados de quatro grandes levantamentos (representando quatro gerações) realizado pelo Monitoring the Future, com mais de mil perguntas feitas anualmente aos alunos do 3º ano do ensino médio, desde 1976 (os dados vão até 2015). Embora a realidade estadunidense seja muito diferente da nossa latino-americana ou, mais especificamente, a brasileira, a escritora Jean M. TWENGE (2018) percebeu, sobre a atualidade, comparada com a geração da década de 90, em que: os jovens saem cada vez menos sem os pais; aumentou o índice de pais que sabem onde e com quem os filhos jovens estão em suas saídas noturnas e a quantidade de jovens que tentaram fugir de casa decaiu significativamente. Em outros termos, o jovem vem se apegando cada vez mais à família.

Antes que se julguem as concepções dos estudantes, devemos ressaltar essa aparente menor relevância da democracia, não propriamente como prerrogativa dos jovens, pois a democracia é vista como “única solução aparente para o problema moderno da constituição da ordem social” (ROSANVALLON, 2010, p. 52), contudo é sempre problemática, pois “nela se unem há muito tempo o sonho do bem e a realidade da indeterminação” (ROSANVALLON, 2010, p. 74). Se vem desconstruindo a confiança quanto ao sistema político, às instituições políticas, à representação política e aos políticos. As manifestações no Brasil em 2013⁷ apontam esse caráter diferenciado da juventude na sua relação com a política. O aspecto partidário foi excluído das manifestações daquele momento devido à desconfiança do jovem em relação à política, ou melhor, aos políticos. Ou seja, o perfil do movimento era apartidário e de múltiplas preocupações, sem ter apenas uma insatisfação contra

⁶ 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 ou a smartphones com facilidade, e há que se frisar que hoje grande parte das ideias circulantes no cotidiano sobre tudo, inclusive sobre história e política, têm as redes sociais como Facebook e WhatsApp como intermediários (NICOLAU, 2019).

⁷ *Manifestações de Junho* ou *Jornadas de Junho* foram manifestações populares que ocorreram por quase todo país, impulsionadas pelo aumento nas tarifas do transporte público, sendo que depois absorveram mais reivindicações, como em torno de saúde, educação, entre outras.

o governo por si só, mas apelando a reivindicações de várias espécies. Também vale ressaltar, segundo Nicolau (2020) que de 2010 para 2018 os jovens na faixa etária de 16 a 29 anos votaram menos em partidos de esquerda, porém, em 2018, foi o grupo mais votante na esquerda entre os outros grupos etários, como o de 30 a 44 anos, o de 45 a 59 anos e o de 60 anos ou mais.

Vimos a predisposição dos jovens latino-americanos em ser progressistas em relação aos povos originários. Subentendendo que os valores, as atitudes, são regulados talvez muito mais pelos princípios da vida privada (família) do que da vida pública (democracia), não implicando aí uma contradição, pois a *consciência histórica* se constrói em um sistema de *círculos concêntricos* – conforme diz MARTINS (2017) –, cujo centro é a *subjetividade* ou *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. Quanto a esses primeiros anos de socialização, são importantes de termos em mente as *constantes culturais*. Priorizando a família, o estudante mostrou que o que lhe é mais sensível, o que mais o afeta é o que está mais próximo dele, ou seja, a família⁸, o que seria, a nosso ver, perfeitamente compreensível, considerando não apenas os jovens. Afinal, a consciência histórica parte do cotidiano, das memórias e dialoga com as mudanças temporais primeiramente pessoais.

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). Essa 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 sociocultural para a constituição autônoma de si” (MARTINS, 2017, p. 18). O jovem só mobilizará o espaço público por excelência, tomando decisões mais fundamentadas, se não dispensar o primeiro (família) e segundo (escola) círculos, sustentação de sua vida prática não apenas em sua dimensão instrumental, mas de orientação temporal frente às mudanças, às problemáticas, às carências de orientação.

Balizados em uma ideia esclarecida de democracia ou não, a pesquisa demonstrou uma visão mais humanística da história, provavelmente respondendo à insegurança da identidade histórica em um mundo de profundas e complexas

⁸ Outras pesquisas aqui mencionadas, de Krischke ou pelo Latinobarómetro não consideraram uma comparação de importância dada pelos jovens à família e à democracia.

mudanças, incidindo também na questão da *alteridade*. A alteridade, a diversidade cultural é um desafio, uma *pressão* e suas existências não são novas, mas muito mais intensas (RÜSEN, 2015). Uma concepção humanística sobre os povos originários compreende um alinhamento com o princípio da dignidade humana, segundo o qual “toda forma de vida na sua individualidade é hermenêuticamente reconhecida” (RÜSEN, 2015, p. 28). Provavelmente, sem muita clareza quanto ao sistema democrático, os estudantes demonstraram que, politicamente, se fundamentam nos *direitos humanos e civis fundamentais*. Argumenta Rüsen sobre o humanismo como um forte impacto didático, ou seja, é importante no ensino de história, pois ajuda a compreender a “dignidade inerente de todos os seres humanos no espaço e no tempo” (RÜSEN, 2015 p. 28).

Considerações finais

Os jovens podem alocar para um patamar menor de importância o que compreendem por *democracia*, porém, não podemos recair em expectativa de respostas, pois elas permitem – mas não tão somente – ser compreendidas mediante o contexto atual da sociedade brasileira, que muitas vezes coloca em questionamento a construção e manutenção de uma pauta democrática; os novos modos de pensar e fazer política, voltando-se para privilegiar interesses plurais de diversos coletivos; a desconfiança geral existente em relação à política e aos políticos na dimensão da representatividade. Contudo, pelos resultados de nossa pesquisa, podemos ver uma tendência progressista nas respostas que pode ser associada ao *humanismo*, componente alicerçante da democracia.

O jogo temporal possibilitado nas diferentes questões respondidas pelos jovens participantes dessa pesquisa nos permitiu compreender alguns aspectos sobre como se compreendem os povos indígenas na atualidade. Concluímos que o entendimento acerca da apropriação dos territórios indígenas pelos colonizadores e os impactos e desdobramentos de tal feito na história de todos nós é expressado pelos respondentes, mesmo em localidades nas quais se investe amplamente na construção de narrativas pautadas em um processo de ocupação de terras supostamente inabitadas por indígenas. Identificamos, no campo de uma inferência sobre o futuro, que os jovens assimilam a noção de que os fatos vivenciados no passado têm consequências e grande parte dos estudantes aponta para o governo e para os países colonizadores como responsáveis pelo ressarcimento da dívida histórica para com os povos indígenas. Aqui, convém destacar que, somente entre os jovens do Chile e da Colômbia, a opção mais selecionada incluía a responsabilidade histórica

incluindo o sujeito respondente, pois a dívida deveria ser paga pelo *governo com os impostos pagos por todos*. Os demais indicam que o pagamento deve ser feito *pelos países colonizadores que se beneficiaram da exploração*, o que, em certa medida, provoca uma triangulação quanto à responsabilidade dos habitantes do país em relação à situação atual dos povos indígenas. Ao cotejarmos essas respostas com as formuladas para a questão 34, constatamos que os jovens do Chile, da Colômbia e do Uruguai indicam com predominância defender a *reserva de vagas para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia*, o que nos leva a indagar sobre como o jovem se situa frente a relações alargadas de sua ação na sociedade e como ele estabelece pontes entre sua vida privada e sua atuação no âmbito público da sociedade, nos remetendo à importância de uma formação mais humanística.

No Brasil, os jovens, em sua maioria, ao retratarem a situação dos povos indígenas, indicam o direito deles à propriedade do território em que viveram seus ancestrais, indicam a cultura indígena como *constitutiva da formação de nosso país* de forma equivalente à dos europeus e assumem que os *indígenas foram desfavorecidos na história do nosso país e continuam vítimas de preconceito e discriminação*. Talvez tais respostas sejam valorosos indicadores de que o trabalho realizado pelos professores tem configurado as escolas como um dos mais importantes espaços sociais contributivos na formação da identidade, alteridade e da consciência histórica.

Por fim, pode parecer estranho retomar a filosofia rüseniana da história que, de certa forma, edifica a racionalidade histórica e, ao mesmo tempo, retomar teorias decoloniais como a de Boaventura de Sousa Santos, denunciadoras da inferiorização de epistemologias outras, baseadas em parâmetros que não a ciência eurocentrada. Contudo, para nós, esta pesquisa nos faz mesclar essas posições, prospectando o ensino de História que possa sopesar os dois lados do abismo, aparentemente excludentes, adotando como norte a valorização de todas as histórias e culturas, tendo como regulador um novo humanismo capaz de criar a indignação em relação à desigualdade e injustiça, reinventando uma sociedade democrática.

Referências

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Fim de século: Lisboa, 2003a. p. 112-121. Entrevista a Anne-Marie Métaillé, publicada em **Les Jeunes et le premier emploi**. Paris: Association de Ages, 1978.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (Coord.) **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 693-732.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Fim de século: Lisboa, 2003b.

CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **Os Povos Indígenas na América Latina: Avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos**. Santiago de Chile: Nações Unidas, 2015. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/37773-os-povos-indigenas-america-latina-avancos-ultima-decada-desafios-pendientes>. Acesso em: 26 maio 2021.

CÊSAR, M. R. de A. **A invenção da adolescência no discurso pedagógico**. São Paulo: UNESP, 2008.

COLLINGWOOD, R. G. **A ideia de história**. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

DUBAR, C. **A crise das identidades: A interpretação de uma mutação**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2009.

JASPERS, K. **A questão da culpa: A Alemanha e o nazismo**. São Paulo: Todavia, 2018.

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. p. 323-350.

LUIZ, P. A. dos S. **Ideias de jovens acerca das influências histórico-políticas do futebol no Brasil**. 143 p., 2018. Dissertação (Mestrado em História Social) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000221961>. Acesso em: 9 nov. 2020.

MARGULIS, M., URRESTI, M. La construcción social de la condición de juventud. In: Cubides, H. *et al.* (Org.). **Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades**. Santafé de Bogotá: Departamento de investigaciones de Universidad Central, 1998.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (Org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTINS, E. C. R. **Teoria e filosofia da história:** Contribuições para o ensino de História. Curitiba: W & A Editora, 2017.

NICOLAU, J. **O Brasil dobrou à direita:** uma radiografia da eleição de Bolsonaro em 2018. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

PAIS, J. M. Definindo uma problemática e um método de investigação. In: PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. 2. ed. Porto: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSANVALLON, P. **Por uma história do político**. São Paulo: Alameda, 2010.

RÜSEN, J. **História viva:** Teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, J. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, J. **Razão histórica:** Teoria da história – Os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-72.

TWENGE, J. M. **iGen:** Por que crianças superconectadas de hoje estão crescendo menos rebeldes, mais tolerantes, menos felizes e completamente despreparadas para a idade adulta. Tradução de Thais Costa. São Paulo: nVersos, 2018.

VON BORRIES, B. Coping with Burdening history. In: BJERG, H.; LENZ, C.; THORSTENSEN, E. (Ed.). **Historicizing the uses of the past:** Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II. Bielefeld: Transcript Verlag, 2011. Disponível em: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/25380/1004716.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 9 nov. 2020.

Jovens cariocas: identidades híbridas?

Maria de Fátima Barbosa Pires

Introdução

A proposta deste texto é provocar reflexões sobre como narrativas da nossa problemática cultural têm sido compreendidas pelos jovens cariocas, entrecruzando-as, ao mesmo tempo, com extratos de dados em âmbito nacional. O texto empenha-se em levantar indícios, por meio de amostragens, de como o grupo de jovens entrevistados compreende questões que versam sobre a presença na sociedade brasileira dos nossos povos originários, isto é, *indígenas* e também aqueles transmigrados compulsoriamente do continente africano, bem como seus descendentes.

Essas 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 – UEPG, 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 (que busca apenas respostas no formato *sim* ou *não*) propondo-se “opções variadas de respostas para medir suas atitudes e conhecer seus graus de conformidade” (BAROM, 2019, p. 248).

Em auxílio, na análise dos dados, empregou-se um *software* que já vem sendo amplamente utilizado, segundo Barom (2019), nas pesquisas em ensino de História, cujas metodologias assumem aspectos estatísticos: o IBM SPSS Statistics. Para que o programa efetuasse o processamento, basicamente, em análise, foram atribuídos às perguntas 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 mostrar os valores absolutos de respostas, 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 à aderência, ela é demonstrativa de o quanto as respostas daquele conjunto amostral tendem a se aproximar da realidade. A média tem a potencialidade de nos oferecer “um resumo dos dados” (BAROM, 2019, p. 248). Ao analisá-la, o pesquisador deve atentar para o desvio-padrão, pois se ela se distancia muito dos dados empíricos, será pouco confiável, e portanto a aderência se tornará menor.

Um exemplo disso é quando a incidência de respostas se encontra polarizada entre *discordo totalmente* e *concordo totalmente*. Com a valoração numérica, o resultado da média seria nulo e a leitura desatenta levaria a concluir que, na escala de conformidade, o posicionamento dos jovens seria algo como *indiferente* (BAROM, 2019), resultado oposto daquele 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” (BAROM, 2019, p. 254). Outras performances são verificáveis no software em questão, como a possibilidade de cruzamentos de dados na distribuição de frequências. Dessa forma, entrecruzamos os dados locais do Rio de Janeiro com dados nacionais, com base em duas asserções propostas aos estudantes e significativas para abordagem da questão que intitula este trabalho.

Em face dessas considerações iniciais, é possível afirmar 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). 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 inferir a respeito da construção de identidades desses 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 disso, as investigações coletivas dos pesquisadores envolvidos no projeto têm se mostrado potentes na construção de hipóteses para apreensão de determinados posicionamentos políticos que tais jovens tendem a assumir, bem como *se e de que modo* tais tendências se articulam aos seus conhecimentos históricos. Indiretamente, ao indagar-se sobre as temáticas propostas neste texto, temos possibilidades de enunciações sobre discursos *estabilizados* no ensino de História, com destaque para o *eurocentrismo*.

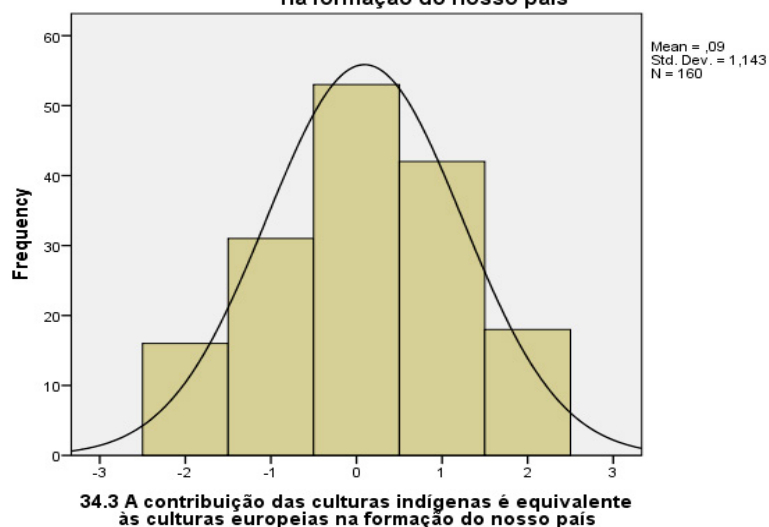
Encontros, pertencimentos, identidades, invisibilidades: possibilidades de análises

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

A primeira questão que se impõe é: *Os jovens cariocas conseguem identificar contribuições dos nossos povos originários numa cidade que, em suas origens, é indígena já no gentílico?* De modo secundário: *Eles se reconhecem na cultura nativa de nossos povos indígenas?* Para levantamento de hipóteses em resposta a essas duas questões, temos no gráfico 1 a seguir elementos promissores, baseados nas respostas dos estudantes habitantes da cidade do Rio de Janeiro, ensejadas pelo questionário da pesquisa em pauta.

Gráfico 1. Contribuição indígena, extratos do Rio de Janeiro – RJ

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



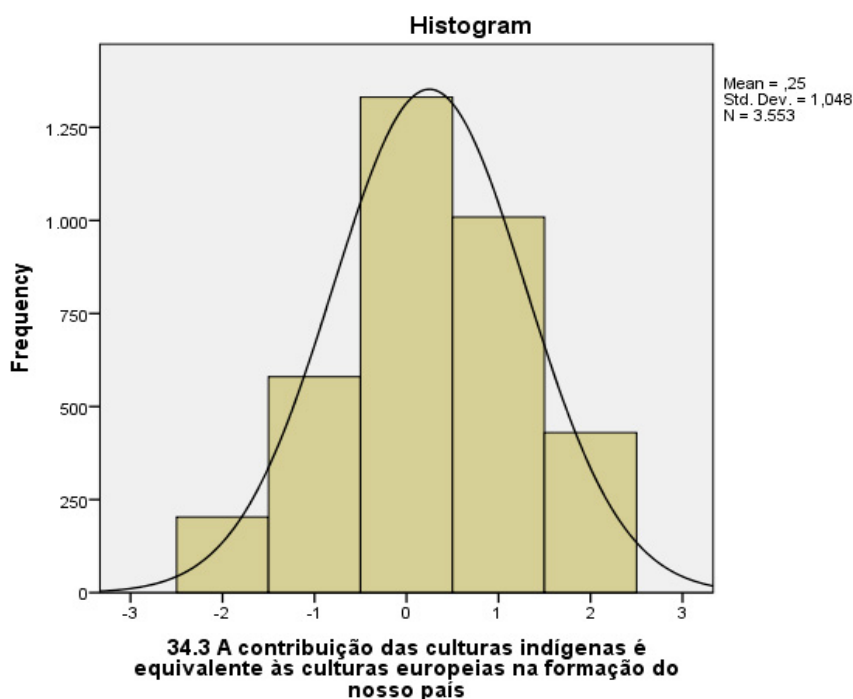
Fonte: Dados do Projeto Residente organizados pela autora, 2021.

Na distribuição de frequência acima, temos uma curvatura próxima à normal, quer dizer, aquela 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 distribuição é demonstrativa de que não há uma tendência clara da média dos estudantes, no sentido de aceitação ou rejeição da afirmativa. As projeções davam conta de que, em razão da Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008) – que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da temática indígena na educação básica – e toda a massa educativa engendrada, os valores positivos estariam bem acima dos negativos, porém não é o que se vê.

Ocorrem pelos menos três hipóteses para isso: ou as ações educativas foram insuficientes, ou elas até agora não surtiram muito efeito, ou ainda a situação anterior em relação a elas 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 os favoráveis à afirmação, com leve vantagem para os que concordavam com ela.

Dados da amostra nacional ajudam a demonstrar, por comparação, que os jovens cariocas tendem a apresentar um resultado mais favorável ao reconhecimento das contribuições indígenas para a formação cultural do país, uma vez que o grau de discordância foi maior nessa questão. Tal fato é ainda mais preocupante, pois o contexto do Rio de Janeiro já indicava a necessidade de aprofundamento da temática indígena nos processos de ensino, em face das respostas obtidas. Obviamente, a amostra nacional impele para a necessidade de ampliar ainda mais as diligências nessa direção, pois permite deduzir que não se trata de fato isolado, mas generalizado.

Na massa amostral do Brasil, entre aqueles que *concordam* e *concordam totalmente* com a assertiva, encontra-se, estatisticamente, uma aproximação entre os dados locais e os dados nacionais. Entretanto, com os dados nacionais, a curvatura da parábola desloca-se, levemente, para os valores positivos, ou seja, para a *concordância*, diferentemente dos dados locais do Rio de Janeiro, como podemos observar no histograma a seguir.

Gráfico 2. Contribuição indígena, extrato nacional

Fonte: Dados do Projeto Residente organizados pela autora, 2021.

À primeira vista, esse resultado pode até ser alentador; todavia, se se consideram as amostras de forma global, pode-se afirmar que ainda é preciso avançar. Nesse sentido, tal fato requer políticas mais assertivas para tratamento da temática indígena, abarcando a inserção dos saberes dos povos originários, suas histórias, ações, resistências nos currículos e nos manuais pedagógicos, como já vem se registrando, entre avanços e retrocessos, ao longo destes quase quinze anos da Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que materializou as demandas desses grupos culturais para redistribuição simbólica de seus espaços.

Entretanto, aqui se destaca: há que se reformular de forma mais aguda todas as políticas curriculares para o ensino superior quanto à formação inicial dos professores. Trata-se de uma lacuna nas leis identitárias, que enunciaram essas demandas e necessidades apenas para a educação básica. Contudo, para sua implementação de modo mais consistente e eficaz, é preciso um investimento mais efetivo nas licenciaturas, já que tais cursos são por excelência o lócus de formação dos professores da educação básica no Brasil e, uma vez que as condições materiais da carreira docente dificultam a inserção nos programas de pós-graduação

de uma grande massa dos profissionais e, conseqüentemente, põem obstáculos às apropriações em relação tanto à temática indígena quanto à africana. Assim sendo, essas reformulações curriculares já deveriam ter sido iniciadas pelo ensino superior, para maior inserção em relação à educação básica.

A exigência de um dispositivo legal para o ensino superior – à semelhança dos ordenamentos que geraram a obrigatoriedade do tratamento das temáticas culturais, especialmente indígenas e afro-brasileiras, na educação básica – se justifica na medida em que a *força da lei* desloca, de certo modo, a vontade dos sujeitos em suas relações de poder que envolvem as comunidades epistêmicas e disciplinares (ANTONIADES, 2003; GOODSON, 1997) para o campo jurídico, dando mais respaldo para uma renovação das matrizes curriculares dos cursos universitários.

Entretanto, esse movimento em busca de um maior amparo legal para transformação dos currículos universitários requer, analogamente, um maior engajamento das forças sociais, como ocorrera outrora, haja vista que nenhuma legislação expressa apenas a vontade dos seus legisladores descolada da realidade concreta, antes é representativa das disputas e jogos de poder pelo *controle do discurso*, ou seja, *do poder que há em significar*: “o discurso não é simplesmente aquilo que *traduz* as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.” (FOUCAULT, 2009, p. 10, grifo nosso).

A renovação das matrizes curriculares das licenciaturas poderia trazer grandes contribuições para uma maior efetividade na implementação das temáticas culturais nos contextos escolares, a fim de que os docentes egressos desses cursos estejam mais bem equipados para seu enfrentamento. Indo além, como se sabe, os cursos universitários são lugares de referência para a produção de conhecimentos. Como tal, espera-se que por meio deles sejam patenteadas abordagens inovadoras para a produção de outras epistemologias. Inclusive, pela etimologia da palavra *universidade* (*universitas*, em latim), a proximidade com a palavra *universalidade* deveria adicionar ao seu significado a multiplicidade de saberes, corporificados nas diversas etnias e formas de existir.

No campo específico do ensino e da escrita de história, as maiores dificuldades têm sido a superação do eurocentrismo, a visão linear e quadripartite da história, em favor da emergência de outras lógicas plurais, em múltiplas temporalidades. Os reflexos dessas dificuldades estão bem expressos nos dois gráficos já apresentados, assim como nos demais que serão expostos ao longo deste texto.

Há que se destacar que, muito mais pelo esforço e comprometimento de muitos docentes formadores de professores no contexto do ensino superior que por uma transformação institucional, houve muitos progressos. Entre eles, cabe realçar a

produção de conhecimento em rede numa maior articulação com as escolas. Essa articulação tem sido possível por intermédio de muitos programas de pesquisas de pós-graduação no país, com destaque para o programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), assim como outros programas de mestrados profissionais nos campos da educação, ensino e multidisciplinares, que buscam, analogamente, incentivar reflexões teórico-práticas. O ProfHistória, atualmente, conta com mais de vinte e sete instituições de ensino superior credenciadas, segundo o Ministério da Educação no Documento de Área respectivo (FICO, 2016, p. 2).

Como resultante dessas ações, indubitavelmente, têm-se obtido produções acadêmicas de qualidade, preocupadas com o exercício do diálogo construtivo em relação às demandas da educação básica. Por fim, como etapa necessária para a socialização desses conhecimentos e divulgação científica, temos assistido cada vez mais a uma maior divulgação desses conhecimentos, em repositórios acessíveis aos docentes da educação básica, bem como a um público mais amplo, com grande potencial irradiador. Todo esse investimento, contudo, na prática, mostrou-se ainda insuficiente, pelos dados visualizados neste texto, cooperando inclusive como reforço daquilo que foi argumentado anteriormente.

Os elementos apresentados podem ser lidos, ademais, com base em algumas interlocuções teóricas. Assim, é possível advogarmos que a percepção dos estudantes sobre as contribuições dos povos indígenas espelha as condições históricas provocadas pelo *choque conflitivo* da conquista. O Rio de Janeiro é uma metrópole cujos tentáculos urbanos trazem uma rede com capilaridade de variadas culturas nos estratos do tempo, culturas que nos *encontros*, nem sempre harmoniosos, produziram artefatos híbridos (CANCLINI, 2013). Reconhecer contribuições dos variados povos requer que assumamos, pois, políticas *de identidade* como condição de possibilidade para o *reconhecimento*.

Porém, tais políticas seriam insuficientes, segundo o teórico argentino Néstor García Canclini, se não houver *políticas de hibridação*. Isso 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 e promoção da *representatividade* dos variados povos nos processos de produção cultural, identidades e pertencimentos.

Nessa esteira da representatividade, e ampliando a discussão para o território nacional, 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 a acontecer, provoca a *perda de identidade* do povo originário. Trazer a noção de *cultura indígena*, no espaço urbano e não urbano, é ter todas essas tensões como limites e limiares.

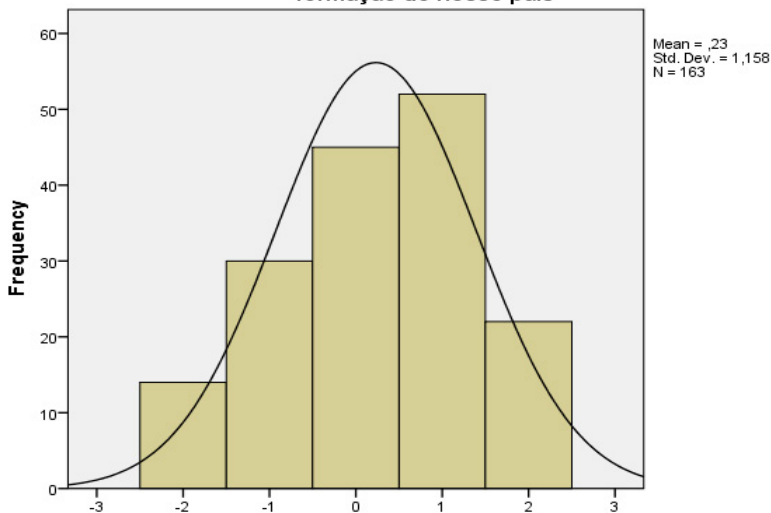
A questão, graficamente representada, é construída na relação com a cultura considerada hegemônica, isto é, a europeia. De modo que, para reconhecer as contribuições culturais dos *povos indígenas*, o estudante se vê diante desses atravessamentos, os quais também perpassam, de modo semelhante, o cotidiano de toda a população.

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); isso talvez tenha contribuído para que os estudantes, no contexto do Rio de Janeiro, apresentassem uma escala de imprecisão nos índices de conformidade. Subjacente a essa relação de *reconhecimento*, encontra-se a questão de *pertencimento*: ora, é preciso (se) reconhecer para pertencer. A constituição do *nós*, dessa forma, é potente para a valorização cultural – valor em ação, na ação de responder, valorizar outros aspectos da formação cultural que não aqueles construídos pelo colonizador.

A seguir, um gráfico (3), elaborado com base em pergunta semelhante, porém com foco nas culturas afro-brasileiras.

Gráfico 3. Contribuição africana, extrato do Rio de Janeiro – RJ

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



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

Fonte: Dados do Projeto Residente organizados pela autora, 2021.

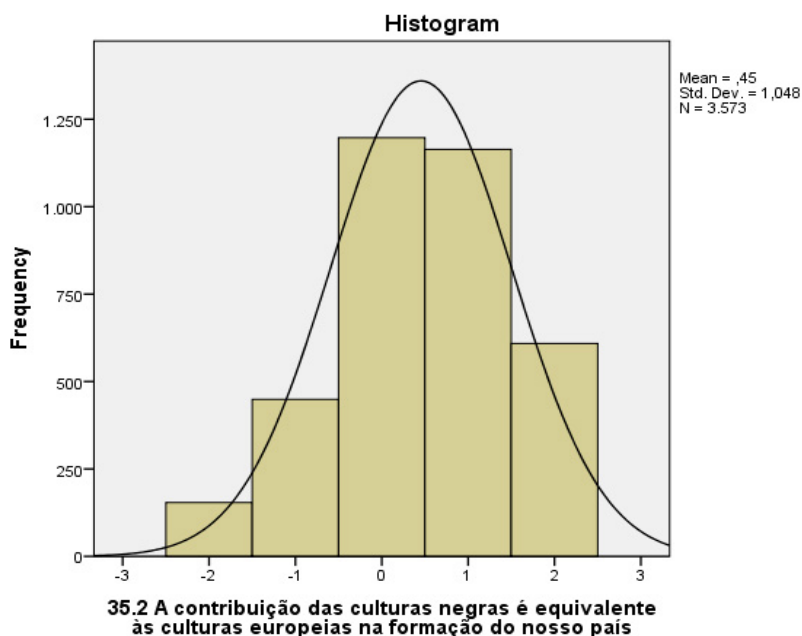
Em primeiro lugar, pode-se inferir que os dados estatísticos convergem para um grau de conformidade que é expressivo de concordância (tendo como predominantes as respostas *concordo* e *concordo totalmente*). Como compreender essa aparente contradição nos deslocamentos entre culturas? Teriam as populações negras sofrido menos imposições às suas manifestações culturais ou teriam empreendido maior resistência?

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 possa auxiliar para a 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 à história e cultura indígena?

É importante destacar que, anteriormente à Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, determinou a obrigatoriedade do ensino da história e cultura de nossos povos originários, fora assinada a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, com objetivo semelhante, porém focalizando a história e culturas africanas e dos seus descendentes no Brasil. Teria essa distância temporal interferindo nos resultados? Ou seria desdobramento do elevado índice populacional dos nossos grupos afro-brasileiros, se comparados em termos numéricos aos nossos povos originários? Da maior articulação política dos grupos de origem africana ou da sua maior representatividade nos processos midiáticos, com efeito sobre a noção de pertencimento destes estudantes?

Voltando a atenção para os dados nacionais, em busca de outros indícios, encontra-se o apresentado no gráfico 4.

Gráfico 4. Contribuição africana, extrato nacional



Fonte: Dados do Projeto Residente organizados pela autora, 2021.

Primariamente, é inegável que a representação gráfica dos dados nacionais desperta a atenção para a proximidade entre aqueles que manifestaram *indecisão* e aqueles que *concordam totalmente*, assim como o deslocamento das respostas em torno de *discordo* e *discordo totalmente* para o extremo oposto, o que permite afirmar que, se antes os dados regionais já apontavam para uma maior aderência dos jovens cariocas em relação à assertiva que envolvia a temática africana comparada à indígena, nacionalmente isso tende a se confirmar e com margem ainda maior.

Como propor um equilíbrio nos processos de redistribuição simbólica para reconhecimento de que essas culturas contribuíram para formação da nossa nação e, ao mesmo tempo, *reparar em ação* os processos de exclusões históricas provocados pela centralidade europeia? As diretrizes nacionais curriculares para as relações étnico-culturais trazem encaminhamentos proveitosos para elaboração de políticas públicas, bem como para as pesquisas e práticas de ensino:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano [ou indígena], mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. [...] É preciso ter clareza que o Art. 26A

acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004, p. 26).

Uma abordagem relacional entre essas culturas, numa perspectiva do *encontro*, das coexistências e convivências (nem sempre harmoniosas) pode ser um caminho promissor para o enfrentamento das problemáticas expressas nas respostas dos estudantes, como vêm demonstrando resultados já obtidos (PIRES, 2021; 2019a; 2019b; 2017; PIRES; LIMA, 2017).

Essa abordagem relacional tem como fundamento o fato concreto de que as culturas estão em constante diálogo nos percursos temporais, já que se encontram inseridas nos mesmos tecidos conectivos, nos diversos espaços de convivência. Apesar disso, recorrentemente, os procedimentos metodológicos e investimentos teóricos continuam na insistência do tratamento dessas temáticas de modo compartimentalizado, o que contribui para a permanência de visões segmentadas, com repercussões inflexíveis e vigorosas sobre os processos de ensino, livros didáticos e até mesmo políticas curriculares. É inegável que abordagens conformadas por uma lógica que se ampara na especificidade são herdeiras do legado da racionalidade moderna, para a qual não há portas e nem janelas para um olhar mais relativizado. Por isso, a urgência na produção de constructos teóricos e epistemologias outras, plurais.

Que ganhos seriam possíveis por meio do enfrentamento dessas temáticas numa perspectiva relacional e não de modo isolado, como vem sendo feito? Em primeiro lugar, levaria a uma melhor compreensão sobre como esses grupos culturais têm lidado com os problemas em comum. Muitas dessas problemáticas constituem intersecções mais amplas na direção de um conjunto maior da sociedade; as violências e expropriações históricas são exemplos disso. Canclini (2013) argumenta que as desigualdades socioeconômicas são reflexos das diferenciações culturais. Trata-se, então, de uma via importante para o empoderamento por meio da *alteridade*.

Em segundo lugar, seriam aprimoradas as possibilidades de aprendizagem recíproca, levando ao exercício do respeito às diferenças por meio da potencialidade criativa inerente às próprias culturas (FLEURI, 2005). Em terceiro, a construção e implementação de projetos pedagógicos aptos a lidar com essas temáticas de forma contínua e integrada, para além das datas comemorativas, de modo a institucionalizá-las nos diferentes contextos de formação, conforme nos recomenda a professora Nilma Gomes (2012).

Para a História, enquanto campo de formação e disciplina escolar, o ensejo que tanto se anseia: a possibilidade de reescrita da história, enunciando os sujeitos históricos invisibilizados por um dever de memória e de reparação. Numa aposta mais elevada, quiçá a inversão da racionalidade moderna para a ascensão dos *saberes subjugados* e de outras inteligibilidades plurais e mais inclusivas.

Se se repensam, também, a escrita e o ensino de história na relação entre tempo e espaço, tem-se um novo jogo de escalas, deslocando a centralidade das narrativas tradicionais para outras, mais próximas às realidades dos estudantes. Nesse sentido, a abordagem relacional conduz ao exercício articulatório do estudo da cidade como fonte histórica, por suas inúmeras potencialidades: configura-se como uma resposta promissora ao desafio quanto ao acesso às histórias de povos cuja transmissão se dá pela via da oralidade e que, muitas vezes, acabam se dispersado.

As cidades abrigam as marcas das feridas ainda abertas dos processos colonizatórios em suas múltiplas temporalidades dispersas em um mesmo presente, na tessitura com tramas mais amplas, isto é, outras realidades locais, nacionais e globais. O estudo das cidades se constitui como um importante instrumento para produção e fortalecimento das subjetividades. Se se considera a própria etimologia da palavra *cidadania*, encontra-se na *cidade* suas raízes históricas, por isso território pródigo para exercícios práticos em favor do protagonismo dos estudantes.

Considerando as culturas como parte do patrimônio nacional, pode-se observar nas cidades o lócus do estudo patrimonial por excelência. Ademais, nada isoladas, as cidades e suas múltiplas pertencas, crescentemente, se articulam aos processos globais. Não podem mais ser vistas, pois, como meros lugares de habitação e trabalho, como advoga Canclini (1996, p. 61). São lugares de fronteiras e de *front*, onde observam-se as alianças e batalhas travadas em um mesmo espaço pelo direito de existir nos arames estendidos no tempo. Nos processos comunicacionais que envolvem o supranacional, o urbano e o não urbano, os grupos culturais ali abrigados em diálogo com outros, precisam harmonizar seus saberes tradicionais com as inovações contemporâneas – uma lição de que as culturas não estão estáticas e cristalizadas.

Além de todos esses argumentos favoráveis a uma abordagem relacional entre as culturas e seus desdobramentos como constructos teórico-metodológicos propositivos aos resultados obtidos na pesquisa, pode-se ler, por meio dos processos históricos, o fato de que o Brasil e, especificamente, o contexto urbano do Rio de Janeiro podem ser considerados um *entre-lugar*, segundo a conceituação proposta pelo estudioso indiano Homi Bhabha (1998). Esses espaços fronteiriços,

lugares do compósito, do hifenado, no qual se encontram e confrontam-se diversas culturas, são espaços de criação e diálogo cultural, em que essas presenças e pertencas puderam reelaborar suas experiências históricas.

A fim então de propor, por ora, uma última hipótese para os dados gráficos apresentados, pode-se tomar o samba como exemplo, por se constituir como marca identitária da cidade do Rio de Janeiro e de variados contextos brasileiros, expressivos da ancestralidade africana. Esse artefato cultural híbrido, produzido no lugar de fronteira (*entre-lugar*), e que conseguiu também agregar diversas expressões culturais de povos formadores da nacionalidade na construção de um elemento cultural novo, símbolo da nossa cultura, mundialmente reconhecido, transpondo espaços de segregação.

Arte de resistência, símbolo do protagonismo dos nossos afro-brasileiros, ecoa a voz de múltiplos pertencimentos. Desta forma, quiçá os deslocamentos de conformidade nas respostas dos estudantes, em relação a essas culturas (*indígenas*, africanas e europeias), tenham se manifestado como expressividade do samba e outros artefatos culturais híbridos como manifestações contra-hegemônicas. Assim, os jovens teriam reelaborado esses processos culturais, reconhecendo-se como copartícipes da cultura africana, suspeitando intuitivamente de uma hegemonia da cultura europeia e demonstrando internalizações das invisibilidades históricas em relação aos povos originários.

Considerações finais

O texto apresentou considerações e suposições, tendo como motivação a questão da representação dos grupos culturais na cultura brasileira. Intencionava-se explorar as potencialidades do método quantitativo para a compreensão de fenômenos que permeiam o ensino de História, não esgotando todas as hipóteses possíveis, antes propondo algumas reflexões que podem ser aprofundadas em trabalhos futuros.

Por meio de análise comparativa entre o *local*, com base no contexto da cidade do Rio de Janeiro, e *dados nacionais*, questionou-se se os estudantes conseguiam reconhecer suas identidades como *híbridas*. Tal questionamento se justifica pelo fato da construção identitária que se inicia pelo termo *carioca*, palavra de origem indígena. Além disso, essa cidade, assim como a nação, se constituírem como um *entre-lugar* fronteiro entre culturas.

É reconhecida a necessidade de se multiplicarem os empreendimentos a fim de que, futuramente, se tragam dados que apontem para a ampliação do reconhecimento das contribuições dos povos originários e transmigrados da África, bem como seus descendentes no Brasil. Em relação à temática *indígena*, africana e europeia, se comparadas entre si, é possível se visualizar pelos dados disponibilizados e interpretados à luz de algumas interlocuções teóricas, que elas se encontram em posições relativamente desiguais, com hierarquizações bem delimitadas: uma massa considerável para a cultura europeia (por ser essa cultura hegemônica em nossos processos formativos, com apagamento das demais, e por se constituir na construção dos questionamentos ofertados aos estudantes), em seguida a africana e, por último, a indígena.

Foram produzidos argumentos com o intuito de demonstrar que as hierarquizações assumidas nas respostas dos estudantes podem ser reflexo, em conjunto com outros fatores, das formas pelas quais, nas pesquisas e investigações, com certa hegemonia, ainda há clara tendência no tratamento compartimentalizado dessas culturas, com incidência nos livros didáticos, diretrizes curriculares e outros processos de ensino. Em gesto propositivo, foi apresentada sucintamente outra abordagem, com foco numa *perspectiva relacional*, tendo as cidades como cenários estratégicos e como fontes históricas.

É importante ressaltar que os dados da pesquisa *Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, política e história na América Latina* são promissores para orientar a jornada e quem sabe incentivar outros pesquisadores a trilhar os caminhos possíveis. Nesse sentido, as provocações construídas ao longo da argumentação tencionavam encaminhar debates a fim de que se possa desestabilizar aquilo que se encontra cristalizado, para que futuramente as respostas dos estudantes possam trazer resultados mais alentadores.

O Brasil é território *fértil*, contudo *fustigado*. Fértil pela profusão cultural, pelas soluções encontradas, pelas resistências travadas. Fustigado não apenas pelos espinhos do passado, que não foram devidamente removidos, mas por aqueles que teimam em se avizinhar aos horizontes da nação. Por isso, a urgência no cultivo de outras sementes, outras formas de arar e irrigar a nossa terra, pois aquele que planta sempre com o mesmo instrumental, terá invariavelmente os mesmos frutos. Anseia-se sempre por uma colheita abundante, uma colheita justa, a qual apenas será possível por meio da redistribuição, respeito, representatividade e reconhecimento de todas as forças culturais.

Referências

- ALBUQUERQUE, W. **Uma história dos negros no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ANTONIADES, A. Epistemic Communities, Epistemes and the Construction of (World) **Global Society**, *Canterbury – ING*, v. 17, n. 1, p. 21-38, 2003. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0953732032000053980>. Acesso em: 2 abr. 2021.
- ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte – MG, v. 3, p. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2003/vol3/no1/3.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. (Coleção Humanitas).
- BAROM, W. C. C. 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 – PR, v. 25, n. 2, p. 239-268, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/36588/26783>. Acesso em: 2 abr. 2021.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SEF, out. 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 2 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília – DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso: 2 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo

oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília – DF: Congresso Nacional, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 2 de abril de 2021.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural**: desafios e perspectivas da identidade e pluralidade étnica no Brasil. Florianópolis: PQ/CNPQ, 2000.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997. (Coleção Educa Currículo - 3).

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte – MG, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso: 12 abr. 2021.

GONZALEZ, M. P. Los jóvenes y la historia en la perspectiva de profesores de Brasil, Argentina y Uruguay. **Clío & Asociados**: la historia enseñada, Santa Fe, La Plata – ARG, n. 14, p. 152-166, 2010. Disponível em: [10.14409/cya.v1i14.1682](https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1682). Acesso em: 12 abr. 2021.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado**: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Alberto Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LUCAS, J. A. 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. Disponível em: <https://1library.org/document/download/zgg33p6z?page=1>. Acesso em: 13 abr. 2021.

MATTOS, H.; ABREU, M.; GURAN, M. Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro – RJ, v. 27, n. 54, p. 255-273, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/DRBxk7Y7Kff8DttZjHjfkYC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2021.

FICO, C. (Coord.). **Documento de Área: História**. Brasília: MEC/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2016. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/uploads/regulamentos_formularios/58dd19925c42b_40_hist_docarea_2016.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.

NAVARRO, E. de A; SUASSUNA, A. **Dicionário tupi antigo: a língua indígena clássica do Brasil: vocabulário português-tupi e dicionário tupi-português, tupinismos no português do Brasil, etimologias de topônimos e antropônimos de origem tupi**. São Paulo: Global Editora, 2013.

PEREIRA, A. A. **“O mundo negro”**: a constituição do movimento negro contemporâneo (1970-1995). 2010. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense – UFF, 2010. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1254.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

PIRES, M. de F. B. A cidade como fonte histórica: proposições para o ensino das temáticas indígenas e afro-brasileiras numa perspectiva relacional. **Revista eletrônica História em Reflexão**, 2021 (no prelo). Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OT2021v23.n.3.62908>. Acesso em: 14 abr. 2021.

PIRES, M. de F. B. Diálogos interculturais e as potencialidades da Lei 11.645-08: outros espaços de aprendizagens, outras leituras de mundo. **Teias**, Rio de Janeiro – RJ, v. 20, n. 56, p. 249-264, jan./mar. 2019a. Disponível em: doi.org/10.12957/teias.2019.33073. Acesso em: 17 abr. 2021.

PIRES, M. de F. B. “Tinha uma pedra”: interlocuções entre o ensino de história e a história pública na implementação da Lei 11.645/08. **História & Ensino**, v. 25, n. 2, p. 297-324, jul./dez. 2019b. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/36291> Acesso em: 17 abr. 2021

PIRES, M. de F. B. **Diálogos interculturais no ensino de História: Oficinas pedagógicas para implementação da Lei 11.645-08**. Rio de Janeiro: PoD, 2017. Disponível em: http://app.pr2.ufrj.br/public/uploads/repositories/PIRES_-_DIALOGOS_INTERCULTURAIS.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

PIRES, M. de F. B.; LIMA, P. F. de S. Quilombo, lugar de fronteiras interculturais: diálogos no ensino de História. **e-Mosaicos**, v. 6, n. 12, p. 97-112, ago. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/28478/21474>. Acesso em: 17 abr. 2021.

¿Qué piensan las y los jóvenes sobre la Conquista de México a 500 años de distancia? Un estudio con estudiantes de educación media

Mayra Rodríguez Hernández

El presente texto se circunscribe dentro del proyecto *Residente: observatorio de las relaciones entre los jóvenes, la política y la historia en América Latina*. En este escrito se analizan los datos obtenidos de una pregunta del cuestionario para el caso de México, en la que se aborda el pago de una indemnización hipotética a las poblaciones indígenas y/o descendientes de esclavos por los males que sufrieron en la colonización.

El objetivo general es indagar en el pensamiento de las y los jóvenes de nuestro país, de manera concreta, dar respuesta a preguntas como: ¿Qué piensan sobre la conquista de México hoy día? y ¿Qué piensan respecto a la llamada deuda histórica que dejó la conquista de México?

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 la enseñanza de la historia en Argentina, Brasil y Uruguay, que tomó como base el proyecto europeo “Youth and History” (AMÉZOLA; CERRI, 2018; CERRI; 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 recabada 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 las y los jóvenes sobre la conquista de México? y de manera concreta, ¿Qué piensan las y los jóvenes respecto a la llamada deuda histórica que dejó la conquista de México? Así, el presente artículo pretende ser una pequeña aportación en el marco de los 500 años de la conquista y, al mismo tiempo, contribuir con los objetivos del proyecto *Residente*.

Las categorías que se emplean en este texto son *solidaridad social* de Émile Durkheim (1999), *conciencia histórica* de Jörn Rüsen (1992, 2004) y *memoria colectiva* de Maurice Halbwachs (2004), las cuales permitieron profundizar en el pensamiento de los estudiantes mexicanos. Además, se analizan las variables de sexo, ubicación geográfica y tipo de escuela, para conocer si existe alguna relación con las categorías antes mencionadas.

Marco teórico

Las categorías de análisis que se utilizaron en la presente reflexión, para intentar comprender cómo piensan las y los jóvenes sobre la conquista de México, fueron: *solidaridad social*, *conciencia histórica* y *memoria colectiva*. Dichas categorías se encuentran íntimamente relacionadas e incluso podría decirse que, se combinan en los diferentes usos públicos del pasado y en la vida cotidiana.

Los tres conceptos tienen en común el aspecto moral que se configura dentro de un grupo o sociedad, el cual se manifiesta en las personas al momento de tomar decisiones o escoger entre varias opciones, tal y como sucedió mientras los encuestados respondían las preguntas. A continuación, se describe cada categoría para evidenciar la relación entre ellas y cómo se emplearon en el análisis.

Solidaridad social

Émile Durkheim desarrolló la categoría de *solidaridad social* en su obra *La división del trabajo social*, publicada en 1893. El concepto de *solidaridad social* “aparece desde un principio asociado a las ideas de ‘integración’, ‘cohesión’, y ‘unidad social’, y por ende, al aseguramiento de algunas de las condiciones de existencia de toda sociedad” (FUNES, 2008, p. 14).

La *solidaridad* se configura como un aspecto elemental de la sociedad y, para Durkheim (1999, p. 27), el papel de ésta “no es simplemente embellecer o mejorar las sociedades existentes, sino hacer posibles sociedades que sin ella no existirían”. La *solidaridad* se relaciona con el aspecto moral de las personas, porque es justo la moral la responsable de “crear entre dos o más personas un sentimiento de solidaridad” (DURKHEIM, 1999, p. 21).

De hecho y según Ernesto Funes, Durkheim se propuso abordar en esta obra el problema de la moral, de manera concreta, “determinar la función de la moral en la sociedad” (FUNES, 2008, p. 8), porque “la moral es el *mínimum indispensable*, lo estrictamente necesario, el pan cotidiano sin el cual las sociedades no pueden vivir” (DURKHEIM, 1999, p. 16). En otras palabras, “el verdadero objeto de estudio de Durkheim, [...], no es la función y la causa de la división del trabajo: es la naturaleza de la moral, o en otros términos, de la *solidaridad*” (FUNES, 2008, p. 12).

Para el sociólogo francés, el concepto de *solidaridad* “es una fuerza, la fuerza cohesiva de los grupos sociales, que sujeta las partes al todo, y lo mantiene unido e integrado. [...], y que se manifiesta en las reglas de la moral” (FUNES, 2008, p. 19)

Entonces, la categoría de *solidaridad social* se puede definir como “un fenómeno completamente moral”, por lo que sólo se puede observar “un hecho externo que le simbolice” (DURKHEIM, 1999, p. 31). 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.

Para nuestro autor, la *solidaridad social* tiene su origen en la división del trabajo, de hecho, establece un desarrollo unilineal desde la *solidaridad mecánica*

prevalente en sociedades primitivas hasta la *solidaridad orgánica* de las sociedades modernas (FUNES, 2008; PARALES, 2004; URICOECHEA, 1980). Sin embargo, se debe dejar claro que en este texto sólo se retoman las características generales y la función de la *solidaridad social*. Por el momento, no tenemos el espacio para profundizar en la propuesta y ni para analizar las críticas a la obra del sociólogo.

En este caso, la intención es identificar la *solidaridad social* en las opciones de respuesta de la pregunta que habla sobre una indemnización hipotética, para entonces, vincularla a las y los jóvenes que elijan dichas respuestas con esta categoría.

Conciencia histórica

La categoría de *conciencia histórica* que se emplea en este texto se basa en la propuesta teórica de Jörn Rüsen. Según este teórico alemán, 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.

Hablar de *conciencia histórica* implica pensar en los valores y el razonamiento moral de las personas, porque “la conciencia histórica funciona como un modo específico de orientación en situaciones reales de la vida presente” (RÜSEN, 1992, p. 28). La orientación que brinda la *conciencia histórica* permite actuar en el presente con consideración del pasado y del futuro. En palabras de nuestro autor, ella:

une el pasado al presente de forma tal que confiere una perspectiva futura a la realidad actual. Esto implica que la referencia al tiempo futuro está contenida en la interpretación histórica del presente, ya que esa interpretación debe permitirnos actuar -o sea, debe facilitar la dirección de nuestras intenciones dentro de una matriz temporal. (RÜSEN, 1992, p. 28).

Entonces, la *conciencia histórica* se pone en juego cuando se consideran las interpretaciones del pasado y las expectativas sobre el futuro, al momento de tomar decisiones en la vida y actuar en el presente. Y es justo en esta operación mental, en donde se encuentra implícito el razonamiento moral. Los valores morales se encuentran siempre, consciente o inconscientemente, guiando las acciones de las personas, valores que bien podrían ser individuales o sociales.

El vínculo entre *conciencia histórica* y razonamiento moral se concreta en la tipología que el teórico construyó:

Esta tipología se entiende como una herramienta metodológica y heurística para la investigación comparativa. En la medida en que

la moral esté conectada con la conciencia histórica, podemos usar esta matriz tipológica para ayudar a categorizar y caracterizar las peculiaridades culturales y los rasgos únicos de los valores morales y los modos de razonamiento moral en diferentes épocas y escenarios. (RÜSEN, 1992, p. 33).

Sin duda, el punto medular de la propuesta de Jörn Rüsen es la tipología de la *conciencia histórica* (CATAÑO BALSEIRO, 2011; RÜSEN, 1992, 2004). De manera general, las cuatro formas de conciencia son:

- a. Tradicional: en este tipo de conciencia, resulta primordial mantener vivas las tradiciones porque éstas guían la vida en general, establecen obligaciones, definen los valores morales, configuran la identidad histórica y dan cohesión a un grupo o sociedad, y por ello se busca permanecer de esa manera.
- b. Ejemplar: el pasado brinda las reglas o normas de conducta que nos enseñan qué medidas tomar y qué debemos evitar en situaciones actuales. Por tanto, la moral se conceptualiza como un argumento atemporal que funciona siempre en todo tiempo.
- c. Crítica: aquí toman protagonismo las “contranarraciones”, es decir, nuevas interpretaciones del pasado, que desacreditan el sistema de valores vigente. Este tipo de conciencia histórica deslegitima la validez de las tradiciones y reglas establecidas, con lo que se busca la ruptura en la continuidad temporal para crear nuevas relaciones entre pasado, presente y futuro.
- d. Genética: se parte de la idea de cambiar y transformar el sentido del pasado, en busca de un futuro distinto. Este tipo de conciencia histórica permite involucrar diferentes puntos de vista y aceptar al otro, por lo que los valores morales se temporalizan.

La propuesta de Jörn Rüsen “es comparable a una jerarquía en función de complejidad cognitiva y moral” (CATAÑO BALSEIRO, 2011, p. 236). Tal y como su propio autor lo concibe, la tipología de la *conciencia histórica* permite explicar el desarrollo de la misma como un proceso de aprendizaje (RÜSEN, 1992, 2004). Sin embargo, vale la pena rescatar que algunos estudios empíricos han demostrado que la tipología de la conciencia histórica “no parece ser una escala evolutiva, en la que la transición a un nuevo nivel significa el abandono del uso de los modos anteriores” (CERRI, 2011, p. 79).

La *conciencia histórica* realiza su función de orientación temporal en una operación concreta, la narración. Las narraciones históricas “dan sentidos al

pasado, haciendo efectiva una orientación temporal en la vida práctica presente por medio del recuerdo de la realidad pasada” (RÜSEN, 1992, p. 29), es decir, las narraciones que construyen las personas reflejan las interpretaciones del pasado, individuales o colectivas, que permiten comprender el presente. Dicho en otras palabras, la *conciencia histórica*, por medio de las narrativas históricas, dejan ver el engranaje cognitivo entre pasado, presente y futuro. De manera concreta y en palabras de González (2006, p. 24), “la conciencia histórica articula la secuencia temporal expresándolo narrativamente”.

En este caso y a falta de narraciones por parte de los encuestados, se vincularon las opciones de respuesta de la pregunta sobre la responsabilidad de pagar una supuesta indemnización con los tipos de conciencia histórica, lo que se abordará con detalle en el siguiente apartado. Por el momento basta con mencionar que la elección de una opción de respuesta permitió indagar en la conciencia histórica de los encuestados, porque deja ver la articulación temporal del sujeto y su razonamiento moral frente a una situación concreta.

Por último, la *conciencia histórica* es un asunto esencialmente de índole personal. Por ello, se decidió complementar el análisis de este estudio con la categoría de *memoria colectiva*, la cual permite establecer la presencia de las interpretaciones del pasado de un grupo o sociedad, en el pensamiento individual.

Memoria colectiva

La categoría de *memoria colectiva* de Maurice Halbwachs (2004) puede entenderse como el conjunto de recuerdos y olvidos que ayudan a reconstruir una imagen sobre el pasado a partir de nociones comunes de un grupo. Aunque su obra póstuma fue publicada por primera vez en 1950, hoy día la categoría de *memoria colectiva* ha recobrado una relevancia importante y se ha convertido en un concepto teórico recurrente.

Al igual que la *solidaridad social* y la *conciencia histórica*, la *memoria colectiva* proporciona a un grupo solidaridad entre los miembros, identidad común y cohesión social (CARRETERO et al., 2013, p. 27). Otra similitud que tiene la *memoria colectiva* con la *conciencia histórica* es que produce un sentido de continuidad temporal entre el pasado y el presente.

Pensar en la *memoria colectiva* de la conquista de México, permite identificar dos interpretaciones históricas dentro 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 o, como diría Halbwachs, *memorias colectivas*

diferentes entre los mexicanos. Las corrientes antagónicas a las que hago referencia 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, p. 11). Por otra parte el indigenismo, que concibe la conquista de México como “injusta, brutal y rapaz” (MARTÍNEZ, 2015, p. 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, p. 228). Dos posicionamientos que Federico Navarrete (2019, p. 14) 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”.¹Cada posicionamiento construyó 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 (que se plantea en la pregunta que nos interesa). 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 y que suele defender en todo momento al indígena.

En resumen, la *memoria colectiva* (vinculada con una interpretación histórica) con la que sea a fin la o el encuestado interviene en la elección de una opción de respuesta. Al mismo tiempo, la decisión por una opción de respuesta permite indagar en la *conciencia histórica* de las y los encuestados y su relación con la *solidaridad social*.

En este estudio, se parte de la idea de que las categorías de análisis referidas se involucran al momento en el que las y los estudiantes eligen entre las diferentes opciones de respuesta, que responsabilizan o no sobre el pago de la supuesta

¹ Aunque se reconocen otros posicionamientos o interpretaciones sobre la conquista de México, no se describen en este texto porque muchos de ellos difícilmente se discuten fuera de las y los investigadores. Un ejemplo claro es la idea de *indios conquistadores* de Michel Oudijk, que cambia la forma de entender el papel de los indígenas durante este proceso, sin embargo, hasta hoy día, es una propuesta que no se aborda en los libros de texto, ni en los salones de clases de la educación básica y media en México.

indemnización en la pregunta nº 28. La relación entre *solidaridad social*, *conciencia histórica* y *memoria colectiva*, se plantea a partir de las opciones de respuesta que se ofrecen en la pregunta del cuestionario, asunto que se explica en el siguiente apartado.

Aspectos metodológicos

El objetivo general del presente artículo es indagar en el pensamiento de las y los jóvenes sobre el proceso de conquista. 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 1012 casos de escuelas públicas y privadas, de cuatro ciudades diferentes (Ciudad de México, Querétaro, Texcoco y Tuxpan).² Las y los estudiantes son del nivel medio superior, entre los 15 y 18 años. Para realizar el análisis estadístico se utilizaron los formularios en línea de Google³ y el programa SPSS.

La información que se analiza en este texto proviene de una pregunta de opción múltiple del cuestionario aplicado. El reactivo de interés alude a una supuesta deuda histórica:

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?
- a) El gobierno con los impuestos pagados por todos.
 - b) Los más ricos del país, que se beneficiaron de la explotación.
 - c) Los países colonizadores que se beneficiaron de la explotación.
 - d) Nadie. No se debe reconocer el derecho a esta compensación.

(Instrumento del proyecto Residente)

Se partió de la idea de que, el aspecto moral que se configura dentro de un grupo se manifiesta en las personas al momento de escoger entre varias opciones, e incluso mostrar formas de *solidaridad social*, *conciencia histórica* y/o *memoria colectiva* de la sociedad. Por otra parte, bajo el supuesto de que las respuestas de mayor preferencia pueden mostrar narrativas legitimadoras que predominan en la sociedad, se pretende identificar justamente los discursos que prevalecen en las y los jóvenes.

² Se tienen 1012 casos para México, sin embargo, se deben considerar los casos perdidos en cada análisis. Por ejemplo, en las frecuencias de la pregunta 28 hubo 989 casos válidos y 23 perdidos.

³ 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.

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 las y los estudiantes.

Para comprender las narrativas subyacentes de las y los encuestados o del grupo con el que se identifican, se establecieron diferentes sentidos y significados en cada alternativa de respuesta, a partir de las categorías teóricas. A continuación, se muestra dicha construcción:

- a. *El gobierno con los impuestos pagados por todos.* Esta respuesta se acerca con el concepto de *solidaridad social* en dos aspectos: en primer lugar, porque reconoce el derecho del pago de la indemnización y, en segundo lugar, porque se encuentran involucradas todas las personas de la sociedad para realizar dicho pago. Estos dos aspectos son reflejo de la cohesión y unidad social, características de la *solidaridad social*. Otra posibilidad es relacionar la respuesta con una posición socialista en la que todos se involucran para pagar la indemnización a los descendientes de indígenas y esclavos (CERRI, 2011). En cuanto a la categoría de *conciencia histórica*, se relaciona con la de *tipo genético* porque existe la consideración del otro, en este caso de indígenas y afrodescendientes, quienes han sido discriminados históricamente. Desde la categoría de *memoria colectiva*, se puede vincular con un nacionalismo liberal porque es la posición que se configura a partir del indigenismo, con una clara preocupación por los indígenas.
- b. *Los más ricos del país, que se beneficiaron de la explotación.* Esta respuesta se relaciona con la *solidaridad social* porque reconoce el pago de la supuesta indemnización. Sin embargo, el responsable de asumir el pago de la compensación es sólo un grupo de la sociedad, con el que las y los jóvenes pueden establecer cierta distancia. En este sentido, la *solidaridad social* puede vincularse con la cohesión social. Por otra parte, esta alternativa de respuesta se acerca con la *conciencia histórica ejemplar*, porque parte de un principio de continuidad, es decir, reconoce una relación de continuidad entre quienes se beneficiaron de la explotación en el pasado con un grupo definido en el presente. Los ricos han sido y son hoy día, un grupo con privilegios. En cuanto a la categoría de *memoria colectiva*, se podría inferir un acercamiento con el nacionalismo liberal por considerar al indígena como sujeto de explotación. Por último, esta opción de respuesta puede vincularse con una posición liberal, pues al

señalar a los más ricos del país para pagar la indemnización, minimiza la intervención estatal.

- c. *Los países colonizadores que se beneficiaron de la explotación.* Esta opción de respuesta se relaciona con la *solidaridad social* porque, al igual que los incisos anteriores, se reconoce el derecho a la indemnización. Sin embargo, las personas que elijan esta respuesta no se involucran en el pago de ésta. Por otra parte, la respuesta puede vincularse con la *conciencia histórica tradicional* porque se percibe la idea de perdurar un elemento de identidad nacional, la responsabilidad de los países colonizadores. Si bien es un argumento con poco sustento, el significado se consolida con la categoría de *memoria colectiva*, la cual permite vincular esta opción de respuesta con el indigenismo. En otras palabras, esta respuesta se vincula con una de las interpretaciones históricas de la conquista de México que ayudaron a configurar el nacionalismo del país, el cual coloca a los españoles como responsables de todos los males de la nación (y por tanto exhibe su deuda histórica), con un discurso hispanofóbico construido poco después de la Independencia de México (VÁZQUEZ, 1970).
- d. *Nadie. No se debe reconocer el derecho a esta compensación.* Esta alternativa de respuesta se aleja completamente de la categoría de *solidaridad social* porque no reconoce el derecho del pago de una indemnización. Las y los estudiantes que elijan esta opción simplemente no reconocen la posibilidad de una deuda histórica, ni muestran empatía para con los descendientes de indígenas y afrodescendientes. Por otra parte, esta respuesta se acerca con la *conciencia histórica crítica* porque alude una ruptura con el pasado; sin embargo, hace falta la “contranarración”. Otra posibilidad para explicar por qué las y los jóvenes no reconocen el derecho a esa compensación y, por tanto, niegan la existencia de una deuda histórica, es vincularlos con una *memoria colectiva* cercana al hispanismo. Esta vertiente justifica el derecho a la conquista, por lo que resulta una contradicción el pago de una indemnización. Finalmente, otro sentido es considerar la preferencia con un modelo neoliberal, es decir, poco interés en reconocer los antecedentes históricos y la atención se vuelca hacia el presente y el futuro.

Entonces, de manera general, 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 ésta.

De manera concreta, la primera 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. Mientras que, en las siguientes dos opciones de respuesta (b y c), el encuestado reconoce el derecho de un pago sin involucrarse, 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 con los que los estudiantes no se sienten identificados. La última alternativa de respuesta (d) es la alternativa más alejada con la categoría de *solidaridad social* al no reconocer el derecho del pago de la indemnización.

En cuanto a la tipología de *conciencia histórica*, se vinculó cada opción de respuesta con un tipo de *conciencia histórica*; sin embargo, se debe reconocer que esto fue un tanto arriesgado. Si bien cada respuesta brinda algunos elementos para ubicarse en un tipo de *conciencia histórica*, en realidad no se tiene manera de saber (límites del propio instrumento), si el encuestado podría considerar todas las implicaciones que acompañan cada forma de *conciencia histórica*. Al final, se decidió dejar la probable vinculación de cada opción de respuesta con un tipo de *conciencia histórica* y presentarlo como una posibilidad más, que explique el significado de cada inciso. Cabe señalar que la *conciencia histórica* se encuentra vinculada estrechamente con la *solidaridad social* por la dimensión moral implicada (CERRI, 2011, 2018) por lo que se debía describir los posibles sentidos desde la categoría de Rösen.

La categoría de *memoria colectiva* ubica las tres primeras opciones de respuesta (a, b y c) cercanas con un nacionalismo liberal (indigenismo), mientras que el último inciso (d) se relaciona con el nacionalismo conservador (hispanismo).

Los diferentes sentidos y significados de cada opción de respuesta se anotaron sólo como diferentes posibilidades para comprender el pensamiento de las y los estudiantes, no significando que todos ellos deban aparecer de manera conjunta.

Finalmente y para cerrar este apartado, se estableció una hipótesis de investigación. Se plantea que debe existir relación entre las respuestas elegidas por los estudiantes (las cuales se vinculan con las categorías teóricas) y las variables de análisis (sexo, ubicación geográfica y tipo de escuela), con lo que se pueden identificar perfiles de los encuestados.

De manera general, se trata de identificar grupos de estudiantes con la información disponible y, al mismo tiempo, se pretende responder la pregunta sobre qué piensan los y las jóvenes sobre la conquista de México, por lo menos en cuanto al aspecto de la deuda histórica.

Sobre el pago de una hipotética indemnización

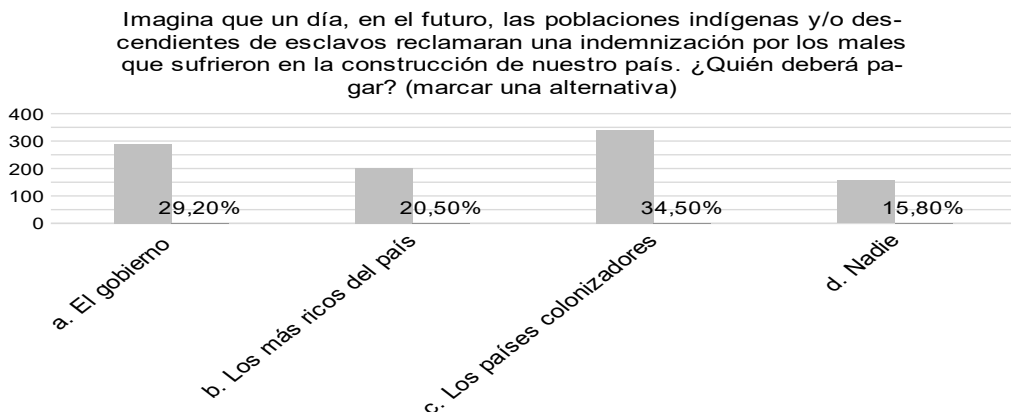
En el reactivo sobre el pago de una hipotética indemnización, las y los jóvenes debían elegir entre cuatro opciones de respuesta. A continuación, se muestran las opciones de respuesta y el porcentaje obtenido para el caso de nuestro país (ver tabla 1 y gráfica 1).

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	Recuento total	Porcentaje total
a. El gobierno con los impuestos pagados por todos	289	29.2%
b. Los más ricos del país, que se beneficiaron de la explotación	203	20.5%
c. Los países colonizadores que se beneficiaron de la explotación	341	34.5%
d. Nadie. No se debe reconocer el derecho a esta compensación	156	15.8 %
Total	989	100.0 %

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del Proyecto Residente (2019)

Gráfica 1: Respuestas sobre el pago de la indemnización en México



Fuente: Elaboración propia con base en los datos del Proyecto Residente (2019)

En la tabla 1 y gráfica 1 se observa que la tercer alternativa de respuesta con un 34.5% fue la opción más elegida, en segundo lugar se encuentra el inciso

a con un 29.2%, después le siguen la respuesta b con el 20.5% y la respuesta d con el 15.8%. En otras palabras, la mayoría de las y los jóvenes eligieron la opción que responsabiliza a los países colonizadores del pago de la supuesta indemnización, mientras que una minoría considera que no se debe reconocer el derecho a esta compensación.

En cuanto a los resultados obtenidos, la mayoría de las y los jóvenes se encuentran cercanos con la *solidaridad social* y vinculados con una *memoria colectiva* de corte nacionalista liberal, descripción general que corresponde con las tres opciones más elegidas (respuestas a, b y c).

De manera concreta, la respuesta más elegida que corresponde al inciso c, describe que las y los jóvenes son cercanos con la *solidaridad social*, por reconocer el derecho del pago de una indemnización a los descendientes de indígenas y afrodescendientes, sin involucrarse en ello. También revela que las y los encuestados se vinculan con la *conciencia histórica de tipo tradicional*, quizás porque al responsabilizar a los países colonizadores del pago, encuentran un elemento de identidad y/o cohesión nacional. Además, como complemento de lo anterior, las y los jóvenes pueden estar cercanos al indigenismo producto de la *memoria colectiva* de su grupo social.

En contraste, la opción menos elegida fue el inciso d, el cual niega el derecho del pago de una supuesta indemnización. Esta opción de respuesta se ubica como la opción más alejada de la *solidaridad social* y, por tanto, se puede decir que quien elija esta opción tiene poca empatía con el otro. Otro sentido puede ser la vinculación con la *conciencia histórica crítica*, la cual surge a partir de la negación seguida de una “contranarración”. Lamentablemente, el instrumento no permite indagar en si se tienen o no, nuevas interpretaciones del pasado. Por último, existe la posibilidad de que quienes eligieron esta respuesta se relacionen con un hispanismo y con un discurso lleno de beneficios a partir de la conquista de México y por ello resulta absurdo pedir una compensación.

Para profundizar en el análisis y comprender de la mejor manera los datos obtenidos se decidió desagregar la información utilizando las variables de sexo (tabla 2), ubicación geográfica (tabla 3) y tipo de escuela (tabla 4).

Tabla 2: Relación entre pregunta 28 y variable sexo

		Variable sexo					
		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 reclamaran una indemnización por los males que sufrieron en la construcción de nuestro país. ¿Quién deberá pagar?	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%
	d) Nadie	98	21.4%	58	10.9%	156	15.8%
Total		457	100.0%	531	100.0%	988	100.0%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del Proyecto Residente (2019)

Con la variable sexo, se pudo identificar que las mujeres se encuentran más cercanas con la categoría de *solidaridad social* y con el indigenismo (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 claro que, en ambos casos, el orden de importancia fue 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 que niega el derecho a recibir este pago (opción d).

En cuanto a las diferencias significativas según la variable sexo, se tienen dos respuestas concretas, la tercera y cuarta opción (ver tabla 2). Mientras que el 39% de las mujeres eligieron la tercera 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.

Se tiene entonces que las mujeres presentan mayor tendencia hacia una posición nacionalista de corte liberal y se vinculan con la categoría de *solidaridad social*, por elegir la tercera alternativa de respuesta (c) con un 39%, frente al 29.3% de los hombres que eligieron la misma opción de respuesta. También y como consecuencia de esta diferencia, se puede identificar que un número mayor de hombres con el 21.4%, frente al 10.9% elegido por mujeres, se relaciona con la posición nacionalista conservadora, alejados de la *solidaridad social*, por seleccionar la última opción de respuesta (d) en la pregunta 28 (ver tabla 2).

Por otra parte, la variable ubicación geográfica permitió visualizar los resultados por ciudades, es decir, se obtuvieron los datos para Ciudad de México (13.2%), Texcoco (57.7%), Tuxpan (13.7%) y Querétaro (15.4%). En la tabla 3 se puede observar que las y los estudiantes de cada ciudad eligieron a diferentes responsables sobre quien debería pagar una supuesta indemnización, por ejemplo, en el caso de la Ciudad de México, los países colonizadores y el gobierno (opciones c y a) se mantuvieron como las respuestas más elegidas, tal y como aparecen en los resultados totales en la tabla 1, pero la opción de respuesta que señala que nadie era responsable de dicho pago (opción d) se posicionó en tercer lugar con un 18.2% y, por tanto, la respuesta que coloca a los más ricos del país (opción b) apareció como la opción menos elegida, con un 13.6%. En el caso de Texcoco, la selección de respuestas permaneció tal cual los resultados totales; al ser el lugar en donde se contestaron más cuestionarios, los datos obtenidos en este Municipio son semejantes con los recuentos y porcentajes totales. En la ciudad de Tuxpan, aparecen en primer lugar dos respuestas empatadas con el 29% cada una, se trata de las opciones que señalan a los países colonizadores y al gobierno (opciones c y a) como responsables del pago de la supuesta indemnización, mientras que las respuestas que señalan a los más ricos y a nadie (opciones b y d) aparecen con un 23.7% y un 18.3% respectivamente. Por último, en la ciudad de Querétaro, se presentan las mayores diferencias, pues en ésta, las y los estudiantes designaron en primer lugar que el responsable del pago debería ser el gobierno (opción a) con un 31.3%, en segundo y tercer lugar aparecen –de manera cercana– las opciones de los países colonizadores y los más ricos (opciones c y b) con 26.7% y 26% respectivamente, y al final, la respuesta que señala que nadie (opción d) con un 16%.

Tabla 3: Relación entre pregunta 28 y variable ubicación geográfica

		Variable <i>ubicación geográfica</i>									
		Ciudad de México		Texcoco, México		Tuxpan, Veracruz		Querétaro, Querétaro		Recuento total	Porcentaje total
		Recuento	Porcentaje dentro de la variable	Recuento	Porcentaje dentro de la variable	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 reclamaran una indemnización por los males que sufrieron en la construcción de nuestro país. ¿Quién deberá pagar?	a) El gobierno	33	25.0%	171	29.7%	38	29.0%	47	31.3%	289	29.3%
	b) Los más ricos	18	13.6%	115	20.0%	31	23.7%	39	26.0%	203	20.5%
	c) Los colonizadores	57	43.2%	206	35.8%	38	29.0%	40	26.7%	341	34.5%
	d) Nadie	24	18.2%	83	14.4%	24	18.3%	24	16.0%	155	15.7%
Total		132	100.0%	575	100.0%	131	100.0%	150	100.0%	988	100.0%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del Proyecto Residente (2019)

Estos datos permiten concluir que la opción que responsabiliza al gobierno del pago de la supuesta indemnización (opción a) tomó mayor importancia en Tuxpan y en Querétaro, las cuales son ciudades periféricas de la muestra, es decir, se encuentran en regiones relativamente lejanas a la capital del país, mientras que en la Ciudad de México y en Texcoco, ciudades colindantes entre sí y ubicadas en el centro del país, la opción más elegida fue aquella que responsabiliza a los países colonizadores (opción c).

Tabla 4: Relación entre pregunta 28 y variable tipo de escuela

		Variable <i>tipo de escuela</i>									
		Pública de periferia		Pública central		Particular religiosa		Particular laica		Recuento total	Porcentaje total
		Recuento total	Porcentaje dentro de la variable	Recuento total	Porcentaje dentro de la variable	Recuento total	Porcentaje dentro de la variable	Recuento total	Porcentaje dentro de la variable		
28. Imagínate 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?	a) El gobierno	95	32.4%	76	23.1%	22	32.8%	95	31.9%	288	29.2%
	b) Los más ricos	66	22.5%	65	19.8%	7	10.4%	65	21.8%	203	20.6%
	c) Los colonizadores	91	31.1%	136	41.3%	26	38.8%	88	29.5%	341	34.5%
	d) Nadie	41	14.0%	52	15.8%	12	17.9%	50	16.8%	155	15.7%
Total		293	100.0%	329	100.0%	67	100.0%	298	100.0%	987	100.0%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del Proyecto Residente (2019)

En la tabla 4, se pueden observar los resultados obtenidos en la pregunta de interés según el tipo de escuela. La muestra estuvo conformada por el 63.2% de estudiantes de escuelas públicas y por el 36.8% de estudiantes de escuelas particulares, además y como se puede observar, el cuestionario permitió desagregar el tipo de escuela en: pública de periferia, pública central, particular religiosa y particular laica. Los datos obtenidos por tipo de escuela dejan ver algunas diferencias respecto con las cifras totales. Por ejemplo, la respuesta que señala a los países

colonizadores como responsables del pago de la indemnización aparece como la opción más elegida con excepción de las escuelas particulares laicas (en las que aparece como la segunda respuesta más elegida). Sin embargo, los resultados totales muestran que tanto “los países colonizadores” como “el gobierno” tuvieron porcentajes cercanos entre sí, por lo que no parece ser información fuera de lo esperado. De hecho, las dos respuestas más elegidas por las y los estudiantes de las escuelas particulares laicas tienen una diferencia menor del 3% entre ellas.

Por otra parte, respecto a las respuestas menos elegidas, se tiene que el último inciso que no reconoce el derecho al pago de la indemnización, aparece en tres de los cuatro tipos de escuela. La diferencia se observa en las opciones elegidas de la escuela particular religiosa, es decir, la minoría de las y los estudiantes de esta escuela eligieron que la indemnización debería ser pagada por parte de los más ricos del país. Elegir esta opción de respuesta implica compartir dicha responsabilidad por ser el grupo con el que estos jóvenes se identifican y, quizás por ello, fue la alternativa menos elegida.

Aquí termina el análisis realizado, pero queda pendiente la posibilidad de complementar la reflexión con los datos obtenidos en otros reactivos del cuestionario, para profundizar en el pensamiento de las y los jóvenes en México.⁴

Consideraciones finales

Los resultados son bastante alentadores, pues sólo una minoría de las y los jóvenes encuestados se alejan de manera directa con la categoría de *solidaridad social*.

Por otra parte, la mayoría de las y los estudiantes responsabiliza concretamente a los países colonizadores del pago de una hipotética indemnización y, por tanto, permite decir que las y los jóvenes respondieron con una *conciencia histórica de tipo tradicional* que reconoce una deuda histórica y espera que los responsables del pasado respondan de alguna manera en la actualidad o en un futuro. A la par se puede establecer que la elección pudo haber sido motivada por narrativas de un discurso nacionalista liberal de la *memoria colectiva* que permanece presente en la sociedad o cuando menos, en los grupos en los que se encuentran las y los

⁴En este estudio se hizo un contraste entre los resultados de la pregunta 28, con las respuestas obtenidas en otro reactivo que reflexionaba sobre el derecho de los pueblos indígenas a la propiedad del territorio (pregunta 34.1). Se construyeron dos hipótesis: 1) los y las jóvenes que eligieron al gobierno como responsable del pago de la hipotética indemnización deberían estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en la pregunta 34.1 y 2) los y las estudiantes que eligieron no reconocer el derecho a la compensación económica deberían estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo en la pregunta 34.1. Sin embargo, tras el análisis de resultados, parece no haber correlación entre ambos reactivos.

encuestados. En otras palabras, los resultados obtenidos permiten visualizar la articulación de como lo social influye en lo individual, en este caso la *memoria colectiva* descrita favoreció la *conciencia histórica tradicional* de cada estudiante.

Las reflexiones presentadas son un pequeño acercamiento para comprender el pensamiento de las y los jóvenes sobre el proceso de conquista a 500 años de distancia, sirvan también para motivar a generar nuevas aportaciones.

Referencias

- AMÉZOLA, G.; CERRI, L. F. Los jóvenes frente a la historia: aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias. In: AMÉZOLA, G.; CERRI, L. F. (eds.). **Los jóvenes frente a la historia: aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias**. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018, p. 7-18. Disponible em: <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>. Acesso em: 3 de março de 2022.
- CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. Introducción. Enseñar historia en tiempos de memoria. In: CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (eds.). **Enseñanza de la historia y memoria colectiva**. 2. reimpr. Buenos Aires, Paidós, 2013, p. 13-38.
- CATAÑO, C. L. Jörn Rüsen y la conciencia histórica. **Historia y Sociedad**. Medellín-Colombia, v. 21, p. 223-245, 2011. Disponible em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/28146/28380>. Acesso em: 3 de março de 2022.
- CERRI, L. F. Cartografias temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-81, 2011. Disponible em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 3 de março de 2022.
- CERRI, L. F. Estudantes e cotas para o acesso ao ensino superior numa cultura histórica de “democracia racial”. **Momentum**. Atibaia, v. 1, n. 16, p. 1-17, 2018. Disponible em: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v1n17>. Acesso em: 3 de março de 2022.
- CERRI, L. F.; AMÉZOLA, G. El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. **Didáctica de Las Ciencias**

Experimentales y Sociales. Valencia-Espanha, v. 24, p. 3-23, 2010. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2403/1948>. Acesso em: 3 de março de 2022.

CERRI, L. F.; AMÉZOLA, G. Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la historia: una investigación intercultural sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia. **Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales.** Mérida-Venezuela, v. 12, p. 31-50, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201202>. Acesso em: 3 de março de 2022.

DURKHEIM, É. **Da divisão do trabalho social.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FUNES, E. Estudio preliminar. La división del trabajo social: Un llamado a la solidaridad. In: DURKHEIM, É. **La división del trabajo social.** Buenos Aires: Gorla, 2008, p. 1-84. Disponível em: https://www.academia.edu/38467828/La_División_del_Trabajo_Social_Un_llamado_a_la_solidaridad. Acesso em: 3 de março de 2022.

GONZÁLEZ, M. P. Conciencia histórica y enseñanza de la historia: Una mirada desde los libros de texto. **Enseñanza de Las Ciencias Sociales: Revista de Investigación.** Barcelona, v. 5, p. 21-30, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127625003.pdf>. Acesso em: 3 de março de 2022.

HALBWACHS, M. **La memoria colectiva.** Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2004.

MARTÍNEZ, J. L. **Hernán Cortés.** Posadas/Misiones-Argentina: UNAM/FCE, 2015. Disponível em: <https://elplomero.files.wordpress.com/2019/03/martinez-jose-luis-hernan-cortes.pdf>. Acesso em: 3 de março de 2022.

NAVARRETE, F. **¿Quién conquistó México?** México: Debate, 2019.

ORTEGA Y MEDINA, J. Indigenismo e hispanismo en la conciencia historiográfica mexicana. In: **Obras de Juan A. Ortega y Medina: 7. Temas y problemas de historia.** México: Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Históricas / Facultad de Estudios Superiores Acatlán, 2020, p. 667-702. Disponível em: http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/704/temas_problemas.html. Acesso em: 3 de março de 2022.

PARALES, C. El conflicto interno colombiano. Identidad, solidaridad y conflicto social. **Revista Internacional de Sociología.** Córdoba, v. 62, n. 38, p. 191-214,

2004. Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.3989/ris.2004.i38.259>. Acesso em: 3 de março de 2022.

RUBIAL, A. Hernán Cortés, el mito. Creación, desarrollo, decadencia y transfiguración de una figura heroica. In: C. MARTÍNEZ MARTÍNEZ, C.; MAYER, A. (Eds.). *Miradas sobre Hernán Cortés*. México: Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica (CEXEXI) / Centro de Estudios Mexicanos, UNAM, 2016, p. 205-232.

RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Propuesta Educativa**. Buenos Aires, v. 7, p. 27-36, 1992.

RÜSEN, J. Historical consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In: SEIXAS, P. (ed.). **Theorizing historical consciousness**. Toronto: University of Toronto, 2004, p. 63-85.

URICOECHEA, F. La teoría de la solidaridad de Durkheim: una crítica. **Sociología: Revista de la Facultad de Sociología de Unaula**. Medellín-Colombia, v. 2, p. 20-24, 1980. Disponível em: <https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/sociologiaUNAUULA/article/view/992>. Acesso em: 3 de março de 2022.

VÁZQUEZ, J. **Nacionalismo y educación en México**. México: El Colegio de México, 1970.

VILLORO, L. **Los grandes momentos del indigenismo en México**. México: Colegio de México / El Colegio Nacional / FCE, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/40092220>. Acesso em: 3 de março de 2022.

**ALUNOS, PROFESSORES
E SIGNIFICAÇÕES
NAS AULAS**

A formação de professores e as aulas de história

Maria Paula Costa

Este texto faz parte de uma pesquisa desenvolvida com os dados do *Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e a política na América Latina*. Utilizaram-se nesta análise os questionários respondidos por 122 professores do Brasil. O intuito, aqui, é investigar temas relacionados à *formação*, à *prática* e à *aprendizagem* de História.

O ensino de História e a formação docente no Brasil

O repensar do caminho formativo nos cursos de licenciatura 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 didáticas (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.

Nesse 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 durante os anos 1990, em diferentes universidades formavam-se na pós-graduação os primeiros professores e pesquisadores que tinham como objeto de estudo o ensino de História. Temas recorrentes de estudo naquele cenário foram a *formação de professor de História*, *materiais didáticos*, *livro didático*, *métodos de ensino*, *currículos*, e, na pedagogia e 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 licenciatura, após várias idas e vindas, sofressem a interferência de ações governamentais, como a de formular diretrizes que procuraram direcionar os critérios para a legitimidade dessa formação. Um exemplo foi a aprovação pela Câmara de Educação Superior, em 3 de abril de 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 pela formação de professores, 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 às próprias marcas da trajetória da disciplina e à busca da *cientificidade perdida*

diante das reformas militares que acirraram e reafirmaram a dicotomia entre os que produzem e os que reproduzem o conhecimento.

Nesse mesmo sentido, vale ressaltar outro importante documento que se constituiu, naquele momento, um dos referenciais para a formação de professores no Brasil: as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica (DCNs). Esse documento sofreu fortes críticas, entre outros aspectos, por reafirmar a ideia de *competências*, já que em seu texto-base evidenciou-se um caráter técnico na prática do fazer-se professor, fator esse explicitado pela carga horária estabelecida, que preconizava:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002, art. 1º).

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 é uma premissa importante, já que os professores que foram investigados neste texto são frutos de grades curriculares estruturadas naquele momento, ou até mesmo participaram como acadêmicos daquele debate. Desse modo, muitos estudos procuraram problematizar os currículos, vendo-os como espaços de relação de poder e disputas sociais, porém, 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.

Assim, a proposta deste texto consiste em investigar como os 122 professores brasileiros que participaram desta pesquisa e se formaram a partir de 2019 responderam à questão de número 11: *O que normalmente acontece nas suas aulas de História?* Nosso objetivo inicial é analisar, com base no ano de formação, como se dá a prática desses profissionais nas aulas de História.¹

¹ Esta pesquisa foi desenvolvida com o fim de ser submetida para requerer a categoria de *professora associada* na Universidade Estadual do Centro-Oeste.

O Projeto Residente e os professores de História

O Projeto Residente consiste em um levantamento de dados baseado em questionários respondidos por estudantes e professores do Brasil e de outros países da América Latina. A análise dos dados gerados permite compreender, diagnosticar e levantar hipóteses e abordagens sobre as perspectivas do pensamento dos jovens estudantes do ensino médio e de seus professores sobre diversas temáticas, assim como possibilita análises comparativas referentes ao ensino e aprendizagem de História nos países da América Latina.

A equipe que compõe o 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 quanto da coleta nas escolas, e atualmente realizam análises e produção de trabalhos científicos tendo como base os referidos dados.

O *software* estatístico utilizado para tabulação e análise dos dados é o IBM SPSS Statistics que é, segundo Barom, 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, neles os estudantes e professores, diante de afirmações tinham opções variadas, como *concordar totalmente, concordar, não ter opinião, discordar* ou *discordar totalmente* do que ali se afirma. No caso da questão aqui analisada, as opções eram: *nunca; quase nunca; às vezes; frequentemente e sempre*. Para cada uma dessas 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: Bloco I – Perfil; Bloco II – Ensino e aprendizagem; e Bloco III – Passado, Presente e Futuro, que totalizaram 23 questões. Este texto se atém aos questionários respondidos por 122 professores brasileiros.

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 à formação a área de conhecimento com que se está trabalhando. Os dados são apresentados na tabela 1, a seguir.

Tabela 1. Qual a sua formação docente?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		2	1,6	1,6	1,6
	Outro curso superior que não de formação de professores de História	3	2,5	2,5	4,1
	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 organizados pela autora, 2021.

Como evidencia a tabela, 116 dos participantes passaram pelo curso superior de formação de professores de História, 3 passaram por outro curso superior que não de formação em História, um não apresenta 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 sobre o *tipo de instituição em que o professor havia realizado seu curso*.

Tabela 2. Sua formação inicial ocorreu em que tipo de instituição superior?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		2	1,6	1,6	1,6
	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 organizados pela autora, 2021.

A maioria dos participantes desta pesquisa (101) se formou em universidade pública, 13 em universidade privada, 4 em faculdade ou instituto, 2 em faculdade ou instituto terciário público e 2 não responderam. Dessa 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 ela ocorre dentro da área de conhecimento da sua formação.

Tabela 3. Possui curso de pós-graduação?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		2	1,6	1,6	1,6
	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 organizados pela autora, 2021.

Dos 122 professores, 109 têm curso de pós-graduação, sendo 66 na área de História e 43 em área diferente, apenas 11 responderam não ter nenhum curso de pós-graduação e 2 não responderam.

A questão número 4 versava sobre *quantos anos os professores tinham de formação*, ou seja, quando haviam se formado.

Tabela 4. Há quanto tempo concluiu sua formação para lecionar, incluindo o corrente ano?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		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
	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 organizados pela autora, 2021.

Podemos analisar que o grande grupo está concentrado na categoria *de 16 a 25 anos*, ou seja, aqueles que se formaram no período de 1995 a 2004, com 42 professores; logo em seguida vêm os que se formaram de 9 a 15 anos antes, que compreendem o período de 2011 a 2005, com 31 professores; a próxima categoria compreende os que se formaram de 4 a 8 anos antes, ou seja, de 2016 a 2012; empatados, temos os dois grupos de menor e maior tempo de formação, ou seja, os que têm até 3 anos de formados, de 2019 a 2017, e os de mais de 26 anos de formados, de 1994 para trás, ambos com 11 professores cada.

O questionário apresenta ainda outras 6 questões no Bloco I sobre o perfil dos participantes, entretanto para este trabalho consideram-se apenas essas apresentadas anteriormente, pois a escolha foi de realizar um cruzamento com base no *software* estatístico IBM SPSS Statistics, delimitando por faixa de formação como os professores responderam à questão 11 do Bloco II, o qual discorre sobre *ensino e aprendizagem da História*.

Tal escolha se justifica por alguns critérios: primeiro, por possibilitar analisar as respostas dos grupos individualmente, na tentativa de se investigar se existe relação entre o ano de conclusão e as atividades que, dentro da categoria, *sempre* foram respondidas como ações normalmente realizadas nas aulas. Como segundo critério, também por abranger um período em que as discussões sobre o ensino de História começaram a ganhar corpo nas licenciaturas, assim como as várias alterações na legislação educacional brasileira, seja em relação à educação básica, seja para o ensino superior, trazendo propostas interessantes sobre o processo de ensinar e aprender historicamente. Dessa forma, pretendemos com esta análise levantar hipóteses sobre *formação e prática docente*.

A questão 11 discorre: *O que normalmente acontece nas suas aulas de História?* A tabela 5, a seguir, foi feita com base na apresentação de dados do programa IBM SPSS Statistics, que permite realizar o cruzamento entre o que cada grupo relativo ao ano de conclusão da sua formação respondeu para cada opção da pergunta sobre suas aulas de História.

Como podemos visualizar na tabela 5, a pergunta 11 do questionário trazia 11 afirmações e, para cada uma, os participantes tinham como opções de respostas: *nunca, quase nunca, às vezes, frequentemente e sempre*. Neste trabalho, a análise recairá exclusivamente para categoria *sempre*. Como o texto versa sobre a variável *tempo de conclusão de sua formação* e há número de participantes diferentes, optou-se por fazer a porcentagem de cada grupo em relação ao total de participantes de cada grupo, dessa forma pode-se saber qual porcentagem do grupo representa cada alternativa.

Tabela 5

11.0 que normalmente acontece nas suas aulas de História	4. Há quanto tempo conclui sua formação para lecionar, incluindo o corrente ano – Variável “Sempre”				
	Até 3 anos 11 participantes	De 4 a 8 anos 25 participantes	De 9 a 15 anos 31 participantes	De 16 a 25 anos 42 participantes	De 26 anos ou mais 11 participantes
11.1 Os estudantes ouvem as minhas exposições sobre o passado	3 27,27%	8 32%	7 22,58%	8 19,04%	2 18,18%
11.2 Informo aos alunos sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na História	1 9,09%	10 40%	7 22,58%	12 28,57%	8 72,72%
11.3 Discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado	6 54,54%	11 44%	11 35,48%	18 42,85%	4 36,36%
11.4 Os estudantes pesquisam diversas fontes históricas: documentos, fotografias, figuras, mapas.	2 18,18%	5 20%	5 16,12%	6 14,28%	2 18,18%
11.5 Os próprios estudantes recordam e reinterpretem a História	1 9,09%	0	2 6,45%	1 2,38%	0
11.6 Eles ouvem áudios ou veem filmes e vídeos sobre História	2 18,18%	1 4%	5 16,12%	6 14,28%	3 27,27%
11.7 Uso livros escolares, apostilas ou outro material impresso (xerox)	5 45,45%	13 52%	8 25,80%	14 33,33%	7 63,63%
11.8 Trabalhos de grupo	1 9,09%	5 20%	8 25,80%	6 14,28	2 18,18%
11.9 Fazemos teatro, visitas a museus, projetos com a comunidade.	0	1 4%	4 12,90%	1 2,38%	1 9,09%
11.10 Busca e análises de material na internet	1 9,09%	1 4%	6 19,35	4 9,52%	0
11.11 Produção de textos, material audiovisual ou digital	3 27,27%	2 8%	8 25,80%	9 21,42%	3 27,27%

Fonte: dados do Projeto Residente organizados pela autora, 2021.

O grupo que concluiu sua formação *até 3 anos* antes e tinha 11 professores, respondeu que normalmente ocorria em suas aulas: mais da metade dos participantes (54,54%) responderam: *Discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado* (11.3), em segundo lugar, com 45,45%, *Uso livros escolares, apostilas ou material impresso (xerox)* (11.7), em terceiro, com 27,27%, tivemos o empate entre *Os estudantes ouvem as minhas exposições sobre o passado* (11.1) e *Produção de textos, material audiovisual ou digital* (11.11), em quarto lugar, com 18,18%, empataram *Os estudantes pesquisam diversas fontes históricas: documentos, fotografia, figuras, mapas* (11.4) e *Eles ouvem áudios ou veem filmes e vídeos sobre a História* (11.6) e em quinto lugar, com 9,09%, tivemos o empate entre *Informo aos alunos sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na História* (11.2), *Os próprios estudantes recordam e reinterpretem a História* (11.5) e *Trabalho de grupo* (11.8), *Busca e análises de material na internet* (11.10). Já a questão 11.9, *Fazemos teatro, visitas a museus, projetos com a comunidade* não foi assinalada por nenhum participante, o que permite concluir que isso não ocorre normalmente nas aulas desses professores participantes.

As práticas docentes mais recorrentes dos professores com formação mais recente estão focadas em *discutir com seus estudantes as diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado* e tais explicações, segundo os dados, vêm acompanhadas da *utilização de materiais didáticos*. Sabe-se que a constituição da narrativa histórica ocorre por diferentes perspectivas teóricas e, assim, a preocupação em debater as possibilidades de leituras sobre um evento histórico pode permitir ao estudante desenvolver um olhar múltiplo sobre o passado, atribuindo um novo sentido à História. Dessa forma, a História se constitui como uma construção complexa e não como uma única explicação do que aconteceu, o que, muitas vezes, passa ao aluno a sensação da existência de uma verdade histórica. Tal prática, se associada à utilização de um material didático, de forma a problematizá-lo e não de legitimar um discurso, possibilita refinar a compreensão da disciplina histórica.

De acordo com os dados, também se pode inferir que, após as duas opções mais utilizadas, estão em terceiro e quarto lugar ações que *articulam a História às explicações do professor sobre o que aconteceu no passado*, embora esse dado isolado possa ser problemático por ter um potencial de compreensão de que *História seja sinônimo de passado*, deve-se analisar que, em quarto lugar, se vê a participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, não os reduzindo a meros ouvintes, mas partícipes da elaboração do conhecimento que não se traduz em um passado. Assim, os dados apontam que sempre ocorre produção de textos e pesquisas em diversas fontes históricas. Ponderando que tais atividades sejam associadas às duas primeiras, pode-se analisar que nessa perspectiva as aulas de

História deste grupo normalmente apresentam potencial para se constituírem em um lugar de *produção do conhecimento histórico*.

Conjuntamente a essa análise, para este grupo o que menos ocorre em suas aulas é *informar aos estudantes sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na História*, possivelmente exista um entendimento de que essa não é a função do professor de História, que foi muito acusado de *doutrinar os seus estudantes*², assim como de utilizar as suas aulas de História para formar um *olhar esquerdista*, sendo essa expressão utilizada de forma pejorativa e muito comum nos debates desse período.

Entretanto, uma das coisas que menos ocorre, de acordo com os dados, é que *os próprios estudantes recordem e reinterpretem a História*, o que pode significar que os professores associem essa função a si mesmos e não aos estudantes ou, também, considerar que *a História é aprendida e ensinada apenas na escola*, impossibilitando que eles a façam. Este entendimento caminha na contramão das pesquisas atuais do ensino de História, que indicam que o sujeito desde a infância está tendo acesso a ideias históricas³ e, quando estão nas aulas, tais ideias vêm à tona.

Algo que não ocorre sempre é *o teatro, as visitas a museus e projetos com a comunidade*. Sabe-se que tais atividades exigem uma dinâmica complexa e uma preparação prévia com os demais sujeitos que compõem o ambiente escolar, impossibilitando, na maioria das vezes, que essas visitas ocorram sempre.

O grupo que concluiu sua formação de 4 a 8 anos antes respondeu que normalmente ocorre nas suas aulas: *Uso livros escolares, apostilas ou material impresso (xerox) – 52% (11.7)*, em segundo, com 44%, *Discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado (11.3)*, em terceiro, com 40%, *Informo aos alunos sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na História (11.2)*, em quarto, com 32%, *Os estudantes ouvem as minhas exposições sobre o passado (11.1)*, em quinto tivemos um empate, com 20%, entre *Os estudantes pesquisam diversas fontes históricas: documentos, fotografia, figuras, mapas (11.4)* e *Trabalho de grupo (11.8)*. Já em sexto, com uma porcentagem menor, 8%, *Produção de textos, material audiovisual ou digital (11.11)* e em último, com 4%, tivemos um empate entre *Eles ouvem áudios ou veem filmes e vídeos sobre a História (11.6)*, *Fazemos teatro, visitas a museus, projetos com a comunidade (11.9)* e *Busca e análises de material na internet (11.10)*. Já a afirmativa *Os próprios estudantes recordam e reinterpretem a História (11.5)* não foi escolhida por nenhum participante, o que permite concluir que tal fato não ocorre normalmente nas aulas desses professores participantes.

² Considerando que esse grupo teve sua formação entre 2017 e 2019, anos de muitos percalços na história do Brasil, com uma polarização muitas vezes rasa do que se entendia politicamente por esquerda e direita.

³ Autores como Jörn Rüsen, Peter Lee e Isabel Barca.

Neste grupo, diferentemente do primeiro, já se pode perceber que o *livro didático* assume o protagonismo, seguido de discussões de *diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado*. Todavia, com uma margem bem próxima, temos os que assinalaram que *sempre informam aos alunos sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na História*. Essa questão precisa ser relativizada de acordo com o entendimento que o professor tem desses adjetivos; no entanto, aqui aparece a questão de que *sempre os estudantes ouvem as explicações do professor sobre o passado* com percentual próximo a tal ação. Esses quatro primeiros percentuais estão próximos, o que permite afirmar que são práticas que estão muito presentes nas aulas dos docentes que participaram da pesquisa e se formaram entre 2016 e 2012.

As *fontes históricas* aparecem em quinto lugar, junto com o trabalho em grupo, mas com uma porcentagem já distante, do *uso de materiais didáticos*, por exemplo. E a *produção de textos, material audiovisual ou digital* já se aproxima como uma atividade que sempre ocorre, todavia em menor proporção que as anteriores e se aproxima, também, de *ouvir áudios, assistir a filmes ou vídeos sobre a História, fazer teatro, visitas a museus, projetos com a comunidade e busca e análise de material na internet*.

Já a atividade 11.5, que versa sobre os *estudantes recordarem e reinterpretarem a História* aparece como uma prática que não ocorre sempre, já que nenhum professor desse grupo marcou tal opção.

Dessa forma, tais professores, que se formaram na primeira década do século XXI e participaram dessa pesquisa, segundo os dados aqui analisados apresentam duas categorias que podem estar articuladas: uma primeira, que associa o *material didático a uma centralidade na explicação do professor*, seja no que se refere a falar sobre o passado ou indicar elementos adjetivados desse passado; e um segundo grupo, em uma porcentagem menor, define a categoria em que *os estudantes participam com diversas atividades*, porém, o que não ocorre sempre é *imputar a eles a possibilidade de recordar e reinterpretar a História*.

O grupo que concluiu sua formação entre 9 e 15 anos antes respondeu que normalmente ocorre em suas aulas: 35,48% dos participantes *Discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado* (11.3); em segundo, com 25,80%, tivemos o empate entre *Uso livros escolares, apostilas ou material impresso (xerox)* (11.7), *Trabalho de grupo* (11.8), *Produção de textos, material audiovisual ou digital* (11.11); em terceiro lugar, com 22,58%, também tivemos um empate entre *Os estudantes ouvem as minhas exposições sobre o passado* (11.1) e *Informo aos alunos sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na História* (11.2); em quarto, com 19,35%, *Busca e análises de material na internet* (11.10), seguindo, em quinto e com 16,12%, *Os estudantes*

pesquisam diversas fontes históricas: documentos, fotografia, figuras, mapas (11.4) e *Eles ouvem áudios ou veem filmes e vídeos sobre a História* (11.6); em sexto, com 12,9%, *Fazemos teatro, visitas a museus, projetos com a comunidade* (11.9); e por último, com 6,45%, *Os próprios estudantes recordam e reinterpretem a história* (11.5).

Neste grupo, todas as alternativas foram escolhidas, ou seja, são sempre utilizadas, mesmo que em proporções diversas, como podemos ver na distribuição da porcentagem na tabela.

Evidencia-se que, novamente, as duas primeiras opções já colocadas nos grupos anteriores aparecem aqui. Entretanto, outras práticas são inseridas junto com a segunda, o *trabalho em grupo* e a *produção de textos, material audiovisual ou digital*. Todavia, em seguida a essas atividades, novamente aparece o sujeito estudante *ouvindo as explicações do professor sobre o passado*, assim como o *docente informar sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na história*.

Outro elemento que sobe em posições é o *uso da internet* como uma possibilidade que sempre ocorre, com 19,35%, ficando em quarto lugar e muito próximo a outras formas nas quais os estudantes vão explorar a história. E, novamente, encontramos a questão dos *próprios estudantes recordam e reinterpretem a história* como a opção que ocorre em menor grau dentro do nosso recorte *sempre*.

Tal grupo revela nessa categoria aqui analisada uma diversidade de atividades e, também, uma porcentagem mais pareada, o que nos indica que esses professores já com alguns anos de experiência procuram sempre proporcionar nas suas aulas o contato com várias formas de leituras históricas, embora ainda se centrem nas discussões de diferentes explicações sobre o passado e no uso do material, como os anteriores.

O grupo que concluiu sua formação de 16 a 25 anos atrás, respondeu que normalmente ocorre nas suas aulas: 42,85% dos participantes escolheram a opção *Discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado* (11.3); em segundo, com 33,33% tivemos *Uso livros escolares, apostilas ou material impresso (xerox)* (11.7); em terceiro lugar, com 28,57%, *Informo aos alunos sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na história* (11.2); em quarto, com 21,42%, *Produção de textos, material audiovisual ou digital* (11.11); seguindo, em quinto, com 19,04%, *Os estudantes ouvem as minhas exposições sobre o passado* (11.1); em sexto lugar, tivemos um empate, com 14,28%, entre *Os estudantes pesquisam diversas fontes históricas: documentos, fotografia, figuras, mapas* (11.4), *Eles ouvem áudios ou veem filmes e vídeos sobre a história* (11.6) e *Trabalho de grupo* (11.8); já em sétimo, com 9,52%, *Busca e análises de material na internet* (11.10). Por último, ficaram empatados, com 9,52%, *Os próprios estudantes recordam e reinterpretem a história* (11.5) e *Fazemos teatro, visitas a museus, projetos com a comunidade* (11.9).

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). Outro número interessante, que novamente está nas primeiras colocações, é que depois das discussões sobre as diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado vem a *utilização do material didático* (11.7). Isso revela que as explicações estão articuladas com algum tipo de material didático impresso e seguidos de *sempre informam aos alunos sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na história* (11.2).

Dessa maneira, como nos dois últimos grupos, temos uma repetição dessas práticas nas três primeiras posições. Já o restante das respostas, como é visível na tabela, teve um coeficiente menor em relação às anteriores, estão relacionadas com a *participação dos estudantes*. Por exemplo, 21,42% responderam que *sempre ocorre produção de textos, material audiovisual ou digital*; 19,04% que *sempre os estudantes ouvem as suas exposições sobre o passado*; 14,28% afirmaram que *sempre os estudantes pesquisam diversas fontes históricas: documentos, fotografias, figuras, mapas, que sempre ouvem áudios ou veem filmes e vídeos sobre história, que sempre fazem trabalho em grupo*. Com 9,52%, que *sempre fazem buscas e análises de material na internet*; apenas 2,38% responderam que *sempre os próprios estudantes recordam e reinterpretem a história e fazem teatro, visitas a museus, projetos com a comunidade*.

O grupo que concluiu sua formação havia 26 anos ou mais, respondeu que normalmente ocorre nas suas aulas: 72,72% dos participantes revelam que a principal atividade era *Informo aos alunos sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na história* (11.2); em segundo, com 63,63%, *Uso livros escolares, apostilas ou material impresso (xerox)* (11.7); em terceiro, com 36,36%, *Discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado* (11.3); seguido, em quarto, de *Eles ouvem áudios ou veem filmes e vídeos sobre a história* (11.6) e *Produção de textos, material audiovisual ou digital* (11.11), com 27,27%; em quinto, com 18,18%, empatados temos *Os estudantes pesquisam diversas fontes históricas: documentos, fotografia, figuras, mapas* (11.4) e *Os estudantes ouvem as minhas exposições sobre o passado* (11.1); em sexto e último lugar, com 9,09%, *Fazemos teatro, visitas a museus, projetos com a comunidade* (11.9). Neste grupo, duas respostas não foram selecionadas, *Os próprios estudantes recordam e reinterpretem a história* (11.5) e *Busca e análises de material na internet* (11.10).

O último grupo, que apresenta mais tempo de formação, já possivelmente no final da carreira docente, segue a mesma lógica dos anteriores, sendo que os três primeiros se repetem: *Informo aos alunos sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na história*; *Uso livros escolares, apostilas ou material impresso (xerox)*; e *Discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado*. Entretanto, como se pode

observar, a porcentagem das duas primeiras atividades se destaca, principalmente se se comparar às três últimas, que centram em atividades vinculadas aos estudantes, ou seja, para este grupo o que sempre ocorre associa-se à *fala do professor*.

Outro aspecto é que, para este grupo, duas opções não foram marcadas como práticas que *sempre* ocorrem, *Os próprios estudantes recordam e reinterpretem a História* (11.5) e *Busca e análises de material na internet* (11.10).

Com a perspectiva de responder à hipótese: *se o ano de formação alteraria ou não a prática docente e um modelo de aulas de História*, partiu-se das respostas da categoria *sempre* e, pelos dados analisados, se pôde inferir uma sequência que se repete. Mesmo que em percentuais diferentes, essas escolhas apareceram nas quatro opções de ano de conclusão do curso desses professores, que se formaram antes de 2016 e nesse ano inclusive.

Uma das opções é a 11.3, que afirma: *Discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado*. Esse é um dado que pode revelar que, em tais 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, como já afirmamos anteriormente.

Segundo Cerri, as Ciências Humanas e Sociais passaram por rupturas que permitiram dialogar com uma série de questões. No caso, sobre o ensino escolar da História:

[...] é posta em xeque a ideia de que a História ensinada cumpre a função de transmitir uma narrativa unívoca de uma geração para outra. O reconhecimento de que o ensino da História é o resultado, sempre variável, de um embate, sem resultados definitivos, entre diferentes forças sociais, suas identidades e suas visões do passado, é outra consequência desses processos. Para isso, por sua vez, acaba sendo forçoso admitir que a História – acadêmica ou científica – não monopoliza a produção de sentidos e narrativas históricas destinadas às escolas e, portanto, cabe reconhecer que essa produção resulta de fenômenos disseminados no corpo social. (CERRI, 2017, p.18).

Esse movimento correspondeu a um crescente debate sobre o ensino de História e os lugares de saberes e produção de conhecimento, se preocupando, conseqüentemente, em investigar a aprendizagem histórica. Assim, abordar nas aulas de História junto aos estudantes as diferentes possibilidades de explicações históricas sobre o que aconteceu no passado é um ponto positivo, que relaciona o processo de ensino às especificidades da epistemologia da História.

Com base nas discussões sobre didática da História na Alemanha, Jörn Rüsen propõe a seguinte reflexão:

Com respeito às reflexões sobre o processo específico sobre ensino e aprendizagem em sala de aula, a didática da história pode escolher os elementos da pedagogia pertinentes à peculiaridade da consciência histórica. O que deve ser lembrado aqui é que o ensino de história afeta o aprendizado de história e o aprendizado de história configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável. Assim também, no campo da vida pública, o foco sobre a experiência de aprendizado deve conduzir a um programa coerente de pesquisa e explanação. Finalmente, com respeito ao processo real de instrução histórica nas escolas, a ênfase sobre o aprendizado de história pode reanimar o ensino e o aprendizado de história enfatizado o fato de que a história é a uma matéria de experiência e interpretação. Assim concebida, a didática da história ou ciência do aprendizado histórico pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado. Isso, mais do que qualquer coisa, pode dar um novo significado à frase *historia vitae magistra*. (RÜSEN, 2006, p. 16, grifo do original).

O objeto da didática da História passa ser uma teoria do aprendizado da história, mas de forma ampla, não se limitando ao espaço escolar, ou seja, os estudantes acessam e experienciam o passado em diversos lugares e as aulas de História, dentro dessa perspectiva, precisam considerar esse conhecimento e associá-lo às discussões das próprias aulas, problematizando sobre um passado que é construído, que diz respeito às experiências do ser humano no tempo e, portanto, interpretado dentro de diferentes olhares e métodos, quando a concebemos como uma disciplina.

A outra opção recorrente ao se analisarem os dados foi a 11.7 – *Uso livros escolares, apostilas ou material impresso (xerox)*, o que pode reforçar as discussões e pesquisas, principalmente sobre a utilização do *livro didático*, indicando que nas aulas de História existe uma constante presença desse recurso.

Entende-se que o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, principalmente desde os anos 1980 mas também posteriormente, permitiu, juntamente com os professores das universidades e os professores da educação básica, aperfeiçoarem-se as narrativas históricas e os recursos presentes nos livros didáticos, procurando focar, entre outras, a questão da *aprendizagem histórica*. Embora saibamos que a forma de utilização desse tipo de 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 esses grupos na sua formação ou na sua prática enquanto professores.

Em terceiro lugar, uma prática que se repete é a 11.2 – *Informo aos alunos sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na história*. 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 articulado com os processos históricos mais amplos aos quais está vinculado. Quando o professor, ao explicar, atribui o sentido de *bom ou mau, certo ou errado* a um acontecimento histórico, ele pode incorrer em uma simplificação e acabar dando um direcionamento aos estudantes, em detrimento de outras perspectivas ou explicações históricas. No entanto, quando o professor se refere a eventos que são inadmissíveis na história da humanidade, como por exemplo, o Holocausto nazista, crimes de guerra e torturas, podemos considerar essa possibilidade de explicação ligada aos adjetivos *bom ou mau, certo ou errado*.

No grupo com formação mais recente, as duas primeiras opções também ocorrem, porém a 11.2 - *Informo aos alunos sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na História* já vem como última opção, podendo indicar que, para tais professores, essa não seria uma função primordial do docente. Porém, outro aspecto para se pensar é que no grupo com formação mais longínqua essa é a opção mais escolhida, com 72,72%. Dessa forma, verifica-se um distanciamento dessa prática ou um entendimento de que para uns, não é necessário que sempre ocorra, já para outros é primordial que aconteça sempre.

Uma questão que nos chamou atenção é que os dados podem indicar que a participação dos estudantes nas aulas de História, embora *sempre* aconteça, se apresenta como um *elemento secundário*, pois as respostas sobre em que normalmente se centram as aulas ainda estão focadas na prática do professor, como vimos anteriormente.

Todavia, algumas investigações sobre o papel dos estudantes na aula de História indicar que sua participação pode ser interessante para que eles redimensionem o sentido histórico e seu lugar como sujeitos históricos hoje.

Ao permitir que o aluno se perceba parte da História e se compreenda como ser social ativo, que interfere no curso dessa história viva, possibilita-se que o conhecimento se torne mais significativo para o aluno, que não estará estudando *algo alheio a sua pessoa*, mas, ao contrário, estará compreendendo *a própria dinâmica de vida articulada socialmente no tempo e no espaço*. Por esse motivo, importa ao professor criar possibilidades para o diálogo com o passado, evidenciando que a

alfabetização histórica perpassa o reconhecimento do aprendiz de que ele é parte integrante do processo problematizado (FIALHO; MACHADO; SALES, 2016).

É importante ressaltar que não se está afirmando que os estudantes não participam das aulas dos professores aqui investigados, mesmo porque os dados mostram que eles desenvolvem uma série de atividades, porém, dentro das porcentagens encontradas, tais práticas não se estabelecem como maior frequência, dentro da variante *sempre*.

Ao analisar os dados, pode-se observar a respeito da *utilização da fonte histórica*, que esse método ganha destaque no grupo que se formou mais recentemente; podemos considerar que isso ocorra pela grande discussão que vemos sobre a utilização desse tipo de material nas aulas de História, porém esse é um debate que já se mostrava em curso nas licenciaturas em História desde o final do século XX, porém, como evidenciou-se, não se estabeleceu como uma prática recorrente ou primordial nos docentes participantes desta pesquisa e, principalmente, quando se olha pela perspectiva da *formação*. Entretanto, é importante chamar atenção de que não queremos atribuir obrigatoriedade para seu uso, porém é fundamental que ele esteja articulado com o objetivo a que os professores procuram chegar ou indagar.

O que se pretende argumentar é que o uso de fontes no ensino de História na escola básica decorre não de uma obrigação transcendental, mas de uma disposição teórica pedagógica do professor. Portanto, não utilizar as fontes como parte de um procedimento pedagógico também é uma alternativa.

A ideia fixa de que a fonte deve ser usada em sala de aula leva professores a utilizá-la sem questionar sobre os fundamentos e as implicações teóricas dessa utilização. Na escola, as novas tendências pedagógicas jamais se apresentam como problemas teóricos, mas como rápidas soluções cotidianas para o velho problema de tornar a aula de História mais atraente para os estudantes, de maneira que estes não declarem, como o fazem seguidamente, que *história não serve para nada* e que *a aula de História é demasiado chata*. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 124)

Nesse sentido, pode-se compreender que a fonte histórica nas aulas de História não é um recurso fácil de ser usado, pois requer uma preparação prévia que considere não só as questões teóricas e metodológicas, mas também, e de igual importância, as finalidades do que se pretende produzir historicamente na aula.

Outro aspecto que chama atenção nessa análise é que, independentemente do grupo escolhido, observa-se que a afirmação 11.5 – *Os próprios estudantes recordam e reinterpretem a história*, na grande maioria, esteve entre as atividades com menor ocorrência entre as pesquisadas. Uma das hipóteses para isso é: Será que

esses professores(as) entendem que essa é uma função do docente e, assim, não enxergam tal possibilidade? Para se afirmar isso, essa resposta teria de ser comparada às outras opções de respostas (*frequentemente, às vezes, quase nunca, nunca*), o que ficaria inviável dentro do recorte deste texto. No entanto, com esses dados podemos afirmar que o fato normalmente ocorre nas aulas de História, dentro da opção *sempre*, o protagonismo do docente.

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).

Dessa forma, a análise individual de cada grupo e o olhar sobre o todo possibilita pensar a complexidade que envolve a formação e a prática docentes.

Considerações finais

As pesquisas e debates teóricos sobre o ensino de História têm avançado em *estabelecer aproximações entre a universidade e a escola*, trazendo alternativas para se romper com o distanciamento dessas duas instâncias. A produção de diversos pesquisadores tem dialogado com a complexidade que constitui o ambiente escolar, no intuito de compreender *como se ensina e se aprende a história, quais significados os estudantes constroem para dar sentido à história*. Assim, uma das finalidades é que os sujeitos partícipes do processo entendam que a construção de conhecimento histórico não se estabelece apenas na universidade, nas pesquisas, e que a escola, professores e estudantes podem produzir tal conhecimento.

O modelo de aula que se estabelece aqui, dentro do recorte *sempre*, mostra que embora se tenha uma prática muito próxima entre todos os grupos, podemos perceber avanços e um, mesmo que discreto, processo de diálogo entre os debates do ensino de História e a prática desses professores, uma vez que percebemos a importância que dão às diferentes explicações, à diversidade de atividades e, de modo crescente, à participação dos estudantes nas aulas que ministram.

Os dados coletados pela pesquisa *Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e a política na América Latina* revelam-se profícuos no que se refere às variantes e, também, aos inúmeros cruzamentos que podem ser realizados. Essa análise dos dados aqui pontuados é um exercício necessário para o entendimento do todo. Assim, mostra-se necessário para outras pesquisas explorá-la nas demais categorias de respostas, observando sempre que as possibilidades de cruzamento de dados favorecem uma ampla análise.

Referências

- BAROM, W. C. C. 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**, Londrina – PR, v. 25, n. 2, p. 239-268, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/36588>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília – DF, 19 fev. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jul. 2021.
- CAIMI, F. E.; OLIVEIRA, S. R. F. A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo? **Interações**, Campo Grande – MS, v. 15, n. 1, p. 89-99, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/dsg3CnNPw3FJt6d6ncq6cTR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- CERRI, L. F. Um lugar na história para didática da História. **História & Ensino**, Londrina – PR, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322510638_Um_lugar_na_Historia_para_a_Didatica_da_Historia. Acesso em: 19 jul. 2021.
- FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. dos S.; SALES, J. A. M. de. As teorias da história e a história ensinada no ensino fundamental. **Educativa**, Goiânia – GO, v. 19, n. 1, p. 1043-1065, set./dez. 2016. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5465>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- FONSECA, S. G.; COUTO, R. C. do. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, S. G.; ZAMBONI, E. **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 101-130.
- PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre – RS, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez.

2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961>. Acesso em: 18 jul. 2021.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa – PR, v.1, n.2, p. 7-16. jul./dez., 2006. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279>. Acesso em: 15 jul. 2021.

ZAMBONI, E.; LUCINI, M.; MIRANDA, S. R. O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. In: SILVA, M. (Org.). **História**: que ensino é esse? Campinas: Papirus, 2013. p. 253-276.

Estudantes de Guarapuava e os livros didáticos de história: projeto residente como ponto de partida da investigação

Mariana S. Gaspar

A discussão trazida neste texto consiste na apresentação parcial da pesquisa de mestrado em desenvolvimento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História – PPGH da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Visando à investigação das *representações e apropriações de livros didáticos de História* por estudantes do Ensino Médio do município de Guarapuava – PR¹, a pesquisa utiliza os dados gerados por meio do *Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina* como ponto de partida, pois eles consistem nas fontes iniciais do trabalho, que condicionaram o levantamento de resultados e hipóteses a serem investigadas, juntamente com outras fontes. Dessa forma, serão esboçadas algumas considerações realizadas com base em análise prévia e inicial de tais dados, tendo como recorte as respostas dos(as) jovens de Guarapuava participantes do projeto.

Representações e apropriações de livros didáticos de História entre estudantes do ensino médio com base no Projeto Residente

Os livros didáticos são definidos por sua complexidade, pela bibliografia recente sobre o objeto. Conforme Choppin (2004), há diversos aspectos que os

¹ Guarapuava é um município localizado no centro-sul do estado do Paraná, com uma população de 182 mil habitantes. Conforme os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH de 0,731, considerado alto para os parâmetros estabelecidos. Embora tenha sido um território povoado por indígenas Kaingang, a cidade recebe o nome tupi-guarani, que significa *lobo bravo*, pela existência de lobos guarás na região. Faz parte de um território colonizado por meio de expedições portuguesas no início do século XIX, que se tornou uma freguesia e posteriormente vila, vindo a ser elevada à cidade em 1871.

Segundo as informações da Secretaria da Educação e do Esporte do estado do Paraná – SEED, o Núcleo Regional de Educação – NRE de Guarapuava abrange mais sete municípios, sendo que 31 colégios e escolas são pertencentes a Guarapuava.

envolvem, seja a sua *forma de produção*, de *mercantilização*, os *objetivos de aprendizagem* que visam atender, os *posicionamentos e escolhas de seus(as) autores(as) e editores(as)*, assim como suas *formas de uso*. No contexto brasileiro, segundo Bittencourt (2008), tais materiais são familiares nas aulas de História e fortemente utilizados, integrando o saber escolar desde a institucionalização da disciplina. Diversos sujeitos compartilham ou compartilharam experiências com os livros didáticos. Conforme conceitua a autora, podem ser considerados *objetos culturais*.

Dessa forma, tratando-se de um material multifacetado, o livro didático depende de inúmeras intervenções e sujeitos, desde sua produção até chegar às mãos de professores(as) e estudantes das escolas.

Considerando a influência e a complexidade dos materiais didáticos, assim como a importância dos(as) estudantes como sujeitos centrais do processo de ensino e de aprendizagem da história escolar, a pesquisa, em desenvolvimento, visa analisar *as significações e as formas de uso dos livros didáticos entre estudantes do Ensino Médio do município de Guarapuava - PR*.

A escola que participou do Projeto Residente, e que é o foco desta investigação, consiste em uma instituição da rede pública de ensino do estado do Paraná. Localizada próximo da região central de Guarapuava, atende estudantes de diferentes bairros da cidade, ofertando Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. As turmas que responderam ao questionário do projeto em 2019 foram as dos primeiros e segundos anos do Ensino Médio, nas quais a mesma professora lecionava a disciplina de História.

Para atender aos objetivos, foram utilizados os dados do Projeto Residente correspondentes ao recorte da pesquisa, os quais embasaram a construção das demais fontes, que estão sendo coletadas no decorrer do ano de 2021 – questionários dissertativos aplicados a estudantes da mesma escola que participou do projeto e entrevista realizada com a professora dos(as) estudantes participantes.

A análise das fontes tem como embasamento as discussões do historiador Roger Chartier, por meio dos conceitos de *representação* e *apropriação*. Chartier (1991; 2002) define as representações como significações sócio-históricas, que constroem o mundo social, por meio de práticas; estão relacionadas aos interesses, ao domínio simbólico e à construção de identidades sociais. Se vinculam às apropriações, definidas como as formas de reemprego e recepção empreendida pelos sujeitos. Assim, são analisadas as representações dos(as) estudantes sobre *o material didático como objeto cultural*: o que entendem por *livro didático de História*, como o conceituam e constroem suas significações. Associando tais concepções às formas de uso, são analisadas as apropriações que fazem do material: como o ressignificam e o utilizam.

Os dados do Projeto Residente selecionados permitem analisar e levantar hipóteses sobre as concepções dos(as) estudantes a respeito dos livros didáticos, bem como suas formas de uso. Para compreender se o livro didático era utilizado no colégio de Guarapuava e qual a frequência de sua utilização, foram gerados e utilizados os dados da questão 6.7 do questionário do projeto: *Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xerox), referentes à questão 6 – O que normalmente acontece em suas aulas de História? A fim de verificar e discutir possíveis semelhanças e diferenças entre a amostra do município e a amostra nacional, também são apresentados os dados gerais do Brasil para a assertiva. Objetivando analisar as opiniões, percepções e experiências em relação aos livros didáticos, com base na amostra de Guarapuava e na amostra nacional, foram levantados os dados das questões 4 – Quais as formas em que a história aparece que você mais gosta, especificamente da opção 4.1 – Livros escolares, assim como da questão 5 – Quais as formas em que a história aparece que você mais confia?, com base nas respostas à opção 5.1 – Livros escolares.*

Também foram selecionados os dados da questão de número 8 – *Como é usado o livro didático em suas aulas e estudos de História?*, da amostra de Guarapuava, que permitiu a análise e o levantamento de hipóteses sobre as apropriações do livro didático feitas principalmente em ambiente escolar. Além disso, objetivando analisar a relação entre a frequência de uso dos livros didáticos com as suas formas de utilização, foram gerados os dados da afirmativa 6.7 correlacionados às questões de número 8. Para isso, por meio do próprio *software* IBM SPSS Statistics, foram gerados os cálculos de correlação de Spearman² entre os dados das questões, possibilitando analisar se as variáveis estavam correlacionadas.

A frequência de utilização dos livros didáticos de História no Brasil e em Guarapuava

Com base na análise da frequência de utilização dos livros didáticos, passível de ser percebida por meio das repostas dos 128 estudantes de Guarapuava à assertiva 6.7, constatou-se, inicialmente, que os livros didáticos eram utilizados *com frequência*. O mesmo foi constatado na base da amostra brasileira para a questão, a qual conta com 3.800 estudantes.

² A correlação de Spearman é uma medida de mensuração que possibilita verificar se duas variáveis seguem a mesma direção (correlação positiva) ou direções opostas (correlação negativa). Desse modo, é possível analisar se uma variável acompanha a outra, ou seja, se estão correlacionadas entre si. No caso das questões selecionadas, o coeficiente de correlação permitiu analisar, por exemplo, a frequência de uso do livro didático nas aulas de História, e a frequência do seu uso para determinada atividade.

Ao responderem à assertiva 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(as) 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 assertiva 6.7 envolve, além da menção aos livros escolares, também apostilas e materiais xerocados. A seguir, a tabela 1 traz a frequência e o percentual referente às respostas.

Tabela 1 – Uso dos materiais didáticos segundo os(as) estudantes
– amostra de Guarapuava e amostra brasileira

6.7 Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xerox)	Guarapuava		Brasil	
	Frequência	Percentual válido	Frequência	Percentual válido
Nunca	4	3,1%	281	7,4%
Quase nunca	9	7,0%	420	11,1%
Às vezes	28	21,9%	898	23,6%
Frequentemente	50	39,1%	1125	29,6%
Sempre	37	28,9%	1076	28,3%
Total	128	100,00%	3800	100%

Fonte: dados do Projeto Residente organizados pela autora, 2021.

Como se pode notar, dos 128 jovens de Guarapuava, 50 afirmaram que utilizavam tais materiais *com frequência* e 37 assinalaram que utilizavam *sempre* nas aulas. Isso, totalizado, representa 68% dos(as) estudantes, o que atesta que os materiais didáticos, de fato, tinham presença marcante nas aulas de História do colégio investigado. Entre os(as) participantes, 28 marcaram a opção *às vezes* e apenas 13 afirmaram que *nunca* ou *quase nunca* utilizavam. Estes últimos, no entanto, embora tenham assinalado que não ou quase não utilizavam os materiais na 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, isso pode representar o desvio ocasionado, por exemplo, por marcações erradas ou pela interpretação equivocada da questão.

No caso da amostra brasileira, constatamos que as modas (valores mais assinalados) permanecem as mesmas que as da amostra de Guarapuava, ou seja, a maioria dos(as) estudantes afirmaram que utilizavam os livros, apostilas e xerox *frequentemente*, totalizando 1125 marcações, seguido das opções *sempre*, *às vezes*, *quase nunca* e *nunca*. Portanto, é possível afirmar que há forte presença dos livros didáticos nas aulas de História das escolas brasileiras, afinal eles se tratam

do “principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar”, conforme Fonseca (2009, p. 49).

Para Bittencourt (2008), o uso do livro didático no cotidiano escolar se relaciona às características do saber escolar construído desde a institucionalização da História. Em grande medida, isso pode ser compreendido com base no seu *código disciplinar*³, o que evidencia tradições que acabaram por fazer parte da constituição e manutenção da própria disciplina, sendo o uso de materiais didáticos uma delas. Com base nessa ideia, podemos explicar, por exemplo, por que os livros didáticos são materiais de forte influência nas aulas de História de diferentes países, conforme aponta Choppin (2001).

No caso brasileiro, diversas foram as reformas no sistema de ensino ao longo do século XX, porém, segundo Abud (2011), a disciplina de História manteve características da primeira metade do século XIX, quando se iniciou a institucionalização do ensino pelo Estado (por meio do Colégio Dom Pedro II) e também da produção historiográfica nacional (no IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, onde se formaram os primeiros professores de História). Para o ensino, os modelos do código curricular europeu, especialmente o francês, foram adaptados, inclusive os manuais didáticos passaram a ser utilizados logo no início desse processo.

Além de ser um material importante da cultura escolar brasileira, os livros didáticos se relacionam a uma série de outras influências que auxiliam na manutenção da sua presença nas escolas. Conforme Cassiano (2008), são mercadorias produzidas pela indústria cultural, consistindo em uma das principais fontes de lucro de grandes editoras detentoras de capital internacional. É preciso considerar também, conforme Stamatto (2009), a existência de políticas públicas do Estado brasileiro, ao menos desde a década de 1930, voltadas aos livros didáticos que se desenvolveram por diferentes interesses, fosse para aumentar o acesso à educação, realizar seu controle ou atender aos currículos. Conforme Monteiro (2009), especialmente a partir da década de 1990, devido às reformas curriculares associadas às políticas públicas, o livro didático ganhou destaque como um instrumento de grande importância para o atendimento das demandas educacionais.

³ Código disciplinar é um conceito elaborado na década de 1990 por Raimundo Cuesta Fernández. Se refere à tradição social das disciplinas escolares, a qual engloba ideias, valores e práticas rotineiras, que regulamentam o ensino das disciplinas, no caso, da História, e legitimam suas funções educativas. Relaciona as características originais das disciplinas às permanências e mudanças construídas conforme os currículos e demandas sociais da escola. Nesse sentido, algumas das características do código disciplinar da História são as *aulas expositivas*, a *memorização* e a *história oficial*. (conforme CERRI, 2019, p. 44).

Em relação às políticas públicas, uma das características da educação básica no Brasil, é a existência do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático)⁴, responsável pela seleção, compra e distribuição de materiais didáticos, voltado às escolas das redes públicas de ensino. Como pontua Caimi (2013), o programa e sua política avaliativa de controle de qualidade, são fatores relevantes quanto ao debate sobre os livros didáticos, inclusive na produção acadêmica. Devido à sua dimensão, consiste no “maior programa de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos vigente no planeta atualmente” (STAMATTO; CAIMI, 2016, p. 235) e ainda uma das políticas públicas implementadas pelo Governo Federal de maior impacto. Dessa forma, certamente um dos aspectos relevantes e que condiciona os livros didáticos a serem materiais com forte presença nas aulas de História nas escolas brasileiras é a existência do programa.

Como podemos verificar pela tabela 1, embora as modas em ambas as amostras se mantenham as mesmas, o que evidencia o uso frequente dos materiais didáticos nas escolas brasileiras, há uma significativa diferença entre o percentual das respostas para a opção *frequentemente*, que em Guarapuava totalizou quase 10% a mais do que na amostra brasileira em geral, concomitante à distribuição mais alta de marcações para as opções *nunca* e *quase nunca* na amostra nacional. Possivelmente, devido à pluralidade de regiões brasileiras, escolas e sujeitos participantes do projeto, a amostra nacional apresentou menos frequência de utilização de livros escolares, apostilas e xerox. É provável que algumas das escolas ou turmas participantes não utilizassem ou utilizassem pouco o livro didático, o que culminou na soma de 18,5% das marcações para as opções *nunca* e *quase nunca*. Isso não significa que apenas o município de Guarapuava utilize livros didáticos com mais frequência, haja vista que a amostra nacional foi analisada de forma geral. No entanto, o elevado número de escolhas para a opção *frequentemente* e *sempre*, pode ser um indicativo de que em Guarapuava, ao menos nas aulas de História do colégio participante, o livro didático tem presença mais destacada.

Tal característica é corroborada pela pesquisa de Salis, Salis e Costa (2018), realizada com 153 estudantes do Ensino Fundamental de escolas públicas do município. Conforme apontado pelos autores, há relações contraditórias em relação ao livro didático, pois, embora os(as) estudantes tenham afirmado que era muito utilizado nas aulas de História, muitos(as) não entendiam o material. Ao mesmo

⁴O Programa Nacional do Livro Didático, vigente desde 1985, que havia sido formalizado por meio do Decreto n. 7084/2010, teve o nome alterado pelo Decreto n. 9099/2017, mantendo a mesma sigla. Entre as determinações, ficou estabelecida a aquisição de diferentes “materiais didáticos”, além de outras mudanças, como a alteração do processo de avaliação e escolha dos livros, bem como a opção das redes de ensino de se recusarem a participar do programa. Além disso, ficou estabelecido que o programa deve estar em consonância com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

tempo, manifestaram inseguranças em relação às aulas em que o livro não era utilizado, já que esse seria um facilitador que, ao materializar o conteúdo, continha o *passado* a ser aprendido de forma memorizada.

O protagonismo do livro em sala de aula, muitas vezes é o único material disponível para o aluno, somado à forma de como o professor se apropria dele para ministrar as aulas, geram, também, uma dependência do aluno com relação a esse material. A representação construída de aula de história, atrela-se de forma umbilical, a sua presença ou ausência. Uma boa aula de história para esse aluno é aquela em que ele consegue *comprovar* o que o professor diz em suas páginas. [...]

Notadamente, observa-se nas respostas que os alunos indicam que o livro didático apresenta-se como instrumento importante para a compreensão do processo histórico. No entanto tal entendimento revela a ideia de que aprender História se resume a um movimento mecânico de leitura do material e acúmulo de informações. (SALIS; SALIS; COSTA, 2018, p. 49; 51).

É possível afirmar a construção de uma certa dependência dos(as) estudantes em relação ao livro didático, que é representado como um elemento importante e constitutivo da história escolar. Devido às formas de uso, o livro ganha um protagonismo, como afirmam os autores, que, associado ao ensino tradicional da disciplina, gera percepções não somente sobre o objeto, porém sobre a própria história: *ela está no livro e basta isso para aprender*. Nesse sentido, a grande problemática não recai no uso frequente do livro, mas na compreensão do material como um portador da verdade sobre a história (e sobre o passado) e não como uma narrativa produzida e permeada de possíveis interpretações. Para os(as) estudantes, *aprender história* pode significar apenas *decorar o conteúdo do livro*, esvaziando-se o seu sentido para a vida prática.

O gosto e a confiança nos livros escolares: as concepções dos(as) estudantes

Posto que o livro didático é um objeto cultural que ainda se mantém fortemente nas aulas de História, sendo utilizado significativamente e, portanto, ocupando grande espaço na formação escolar dos sujeitos, cabe a reflexão sobre o que os(as) estudantes das escolas, consumidores ativos dos materiais em seu cotidiano, pensam sobre tais objetos. Embora os livros didáticos sejam objetos de pesquisa muito investigados no campo do ensino de História, ainda são necessárias

pesquisas que focalizam em analisar as relações, experiências, significações e usos dos materiais, principalmente entre os(as) estudantes⁵.

Como discute Caimi (2009), entre diferentes perspectivas que visam refletir sobre o ensino de História nos últimos anos, uma preocupação é comum: pensar sobre os(as) estudantes, sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem. É importante investigar o que os(as) estudantes pensam sobre a história e seu ensino, como aprendem, como consomem história...

É também relevante destacar que as aulas de História e os livros didáticos estão entre os objetos de investigação que pertencem às preocupações da Didática da História, no sentido de que integram “processos de recepção ou transmissão de conhecimento histórico” (BERGMANN, 1990, p. 31-33).

Parte dessas preocupações relacionadas à relação dos estudantes com os materiais didáticos, recai no questionamento sobre a apreciação e a importância atribuída aos livros como um meio de consumir história. Nesse sentido, as questões 4.1 e 5.1 a respeito do gosto e da confiança nos livros escolares, auxiliam nessa reflexão. Os dados estão dispostos nas tabelas abaixo.

**Tabela 2 – O gosto dos(as) estudantes pelos livros escolares
- amostra de Guarapuava e amostra nacional**

4.1 Livros escolares	Guarapuava		Brasil	
	Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
gosto muito pouco	32	25,20%	669	17,60%
gosto pouco	22	17,30%	812	21,40%
mais ou menos	42	33,10%	1178	31%
gosto	28	22%	901	23,70%
gosto muito	3	2,40%	243	6,40%
Total	127	100%	3803	100%

Fonte: dados do Projeto Residente organizados pela autora, 2021.

⁵ Nessa perspectiva, destaco as pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação de Timbó (2009), Silva (2012) e Chaves (2015).

Tabela 3 – A confiança dos(as) estudantes pelos livros escolares
- amostra de Guarapuava e amostra nacional

4.1 Livros escolares	Guarapuava		Brasil	
	Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
confio muito pouco	8	6,30%	249	6,60%
confio pouco	7	5,50%	374	9,80%
mais ou menos	26	20,30%	727	19,10%
confio	68	53,10%	1722	45,30%
confio muito	19	14,80%	729	19,20%
Total	128	100%	3801	100%

Fonte: dados do Projeto Residente organizados pela autora, 2021.

Podemos verificar que, entre os(as) estudantes de Guarapuava participantes, há uma diferença significativa entre as opções “gosto muito pouco” e “gosto muito”. Embora a maioria tenha assinalado que “gosta mais ou menos” dos livros escolares (33%), seguido da opção “gosto muito pouco” (25,2%), a maioria (53,1%) afirmou confiar nos materiais. O mesmo pode ser verificado na amostra nacional.

Embora apresentem algumas variações nos percentuais em relação aos(as) participantes de Guarapuava (talvez justamente por apresentar uma frequência de utilização inferior, conforme os dados da questão 6.7), de modo geral, os(as) estudantes que compõem a amostra nacional, também gostam “mais ou menos” dos livros escolares (31%) e totalizam 39% de assinalações para as opções “gosto muito pouco” e “gosto pouco”, porém, demonstram confiança nos materiais (45,3%).

O livro didático ocupa um lugar significativo na cultura histórica, haja vista que a materializa no objeto (apresentando suas dimensões), assim como é um instrumento dela ao permitir a produção de sentidos pelas operações da consciência histórica: interpretação da experiência para a orientação de seus(as) consumidores(as) (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 227). No entanto, diante de uma cultura massificada e da ampliação do acesso aos outros meios de consumo e difusão de história, o livro didático pode ser considerado pouco atrativo, especialmente para a cultura juvenil. Além disso, é preciso considerar, conforme Bittencourt (2008), que embora os livros didáticos tenham apresentado melhorias ao longo dos anos na produção, edição, nas próprias narrativas e incorporação de fontes (vinculadas às mudanças da historiografia e às discussões sobre o ensino de história), especialmente devido aos processos de avaliação engendrados pelo PNLN, ainda em grande medida mantêm características bastante tradicionais, como a permanência da divisão temporal consagrada (da Idade Antiga à Contemporânea),

bem como dos fatos históricos consagrados, como “O descobrimento do Brasil”, etc. Isso evidencia o distanciamento que os materiais podem gerar em relação ao presente e à vida prática dos(as) estudantes, tornando-os enfadonhos ou difíceis.

O fato, aparentemente contraditório, de que os(as) estudantes confiam, mas não gostam do material de forma geral, revela a força que o livro didático ainda possui na história escolar. Como discutido por Salis, Salis e Costa (2018), o livro é concebido como um elemento constitutivo das próprias aulas de História e, isso certamente está relacionado à cultura escolar que coloca em evidência o uso e a importância do material. Nesse sentido, o livro didático, especialmente o de História, se relaciona à “sedução da verdade”, como pontua Miranda e Alvim (2013). Por isso, é preciso “educar para a compreensão de que o livro didático não contém a verdade, mas é um produto cultural, historicamente datado, resultante de uma forma de pensar e produzir o conhecimento” (MIRANDA; ALVIM, 2013, p. 374).

Embora os livros didáticos presentes nas escolas públicas passem por avaliações de grande escala, atendendo aos diversos critérios estabelecidos por meio do PNLD, é problemática a confiança expressa pelos(as) estudantes, pois, os livros não devem ser compreendidos como uma autoridade do conhecimento histórico, mas sim como um material construído por sujeitos, uma fonte histórica, uma possibilidade de interpretação. Sendo altamente concebidos como materiais confiáveis, são como um recurso que basta por si mesmo para aprender (ou decorar) a história, como se não dependessem dos sujeitos que envolvidos em sua construção, dos(as) professores(as) e dos(as) próprios(as) estudantes.

A relação entre gosto e confiança também pode ser compreendida não somente pelas características das obras didáticas em si mesmas, embora seu conteúdo e materialidade se relacionem com as construções de sentido dos(as) jovens. Mas também precisamos considerar as formas de apropriação que, conforme Chartier (2002), ressignificam o objeto. Dessa maneira, as formas de utilização cotidianas produzem sentidos para o material.

As formas de uso dos livros didáticos pelos(as) estudantes de Guarapuava

Tendo constatado que o livro é muito utilizado no colégio público de Guarapuava investigado e que os(as) estudantes confiam no material, porém não gostam dele, cabe apresentar as formas de uso por meio dos dados gerados

para as questões de número 8, conforme a tabela abaixo com as médias, as modas e os desvios-padrão, mensurados por meio da escala de Likert.⁶ É importante ressaltar que as apropriações dos(as) estudantes se relacionam às apropriações da professora, haja vista que a maioria das perguntas envolveram o uso do livro em sala de aula e a influência da prática docente.

Tabela 4 – Formas de uso do livro didático – amostra de Guarapuava

8- Como é usado o livro didático em suas aulas e estudos de história?	Média	Moda	Desvio Padrão
8.1 Lemos o livro juntos durante a aula.	0,01	0	1,139
8.2 O professor usa o livro e alterna com outros materiais e atividades.	0,66	1	0,952
8.3 Estudamos e lemos em casa as partes indicadas pelo professor.	-0,06	0	1,227
8.4 O professor explica a matéria e diz o que é mais importante no livro.	0,68	1	1,101
8.5 O professor explica a matéria independente do livro.	0,99	2	1,038
8.6 Usamos apenas alguns capítulos ou partes do livro durante o ano.	0,62	1	1,12
8.7 Fazemos as atividades e exercícios recomendados no livro.	0,75	1	1,08
8.8 Copiamos partes do livro no caderno.	0,05	0	1,288
8.9 Usamos vários livros diferentes.	-0,97	-2	1,082
8.10 Usamos fotocópias de partes de livros.	-0,5	0	1,248

Fonte: dados do Projeto Residente, organizados pela autora, 2021.

Em relação aos usos do livro didático, a maior média é a da assertiva 8.5, que chega muito próximo do valor correspondente à opção *frequentemente*, enquanto que a moda indica que de fato foi a opção mais assinalada. Dessa forma, embora o livro didático tivesse uma presença muito significativa nas aulas de História do colégio, é possível afirmar que a professora não era necessariamente dependente do material na sua prática para todos os conteúdos ou abordagens. Mesmo apropriando o livro de várias formas e utilizando-o em vários momentos (como pode ser verificado pelas médias das demais questões), não era dependente dele nas aulas, ao menos nas expositivas, como é indicado pela questão.

Por um lado, isso pode indicar um aspecto de grande importância: a professora não ficava refém do material, exercendo sua autonomia docente. Por outro, dependendo das suas práticas, pode ser um indicativo de que as suas *explicações da matéria*, ao não dependerem do livro, não o consideravam e, dessa forma, a sua

⁶ As questões apresentavam cinco opções de resposta: *nunca*, *quase nunca*, *às vezes*, *frequentemente* e *sempre*. Cada opção equivale a um item numérico da escala de Likert, respectivamente: -2, -1, 0, 1 e 2. As médias são geradas a partir da soma dos valores dos itens dividida pelo número da amostra. As modas são os valores mais assinalados em cada questão e os *desvios-padrão* são os valores mais distantes das médias.

narrativa enquanto docente se dissociava da narrativa do livro, não estabelecendo relações, por exemplo, de semelhanças, diferenças, críticas ou embates.

A segunda maior média é a da assertiva 8.7, indicando que era comum a realização de exercícios e atividades contidas nos livros. Segundo Bittencourt (2008), além de ser um material que atende aos conteúdos curriculares, os livros didáticos são suportes também importantes para a avaliação da aprendizagem. Em relação ao ensino médio, é comum alguns exercícios presentes nos livros serem voltados para a preparação dos estudantes para vestibulares e para o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), avaliações responsáveis pelo ingresso nas universidades. Para a análise de quais foram os exercícios utilizados e com quais finalidades, as demais fontes da pesquisa objetivam explorar tais aspectos, o que permitirá avançar na compreensão dessas apropriações.

Conforme as médias e modas das respostas, as demais formas de uso do livro didático que costumavam ocorrer eram: 8.4 – *O professor explica a matéria e diz o que é mais importante no livro*, 8.2 – *O professor usa o livro e alterna com outros materiais e atividades* e 8.6 – *Usamos alguns capítulos ou partes do livro durante o ano*. Todas essas respostas se relacionam com a assertiva 8.5, que teve a maior média. Desse modo, embora a professora fizesse explicações independentes do livro, provavelmente costumava apontar aquilo que considerava mais importante no material. O livro didático não era o único material utilizado em sala de aula, embora tivesse uma presença significativa, o que colabora para a hipótese de que a professora exerce sua autonomia em relação ao livro. Da mesma forma, o livro não era utilizado integralmente. Assim, a professora selecionava o que julgava mais relevante, não tornando a organização do material uma regra a ser seguida durante o ano letivo, mas adaptava o uso às necessidades que concebia como relevantes.

As opções que obtiveram médias mais próximas a zero e as modas iguais a zero foram as respostas às assertivas 8.8, 8.1, 8.3 e 8.10. Isso significa que possivelmente as leituras coletivas e o uso de xerox nas aulas ocorriam em alguns momentos. Quanto à realização de atividades com o livro em casa, assim como a cópia de partes do livro no caderno, embora tenham obtido mais marcações na opção às vezes (como indicado pela moda), não obtiveram em nenhuma das cinco opções de resposta marcações inferiores a 16 (para a assertiva 8.3) e 15 (para a assertiva 8.8). Isso pode ser percebido ao se analisar as frequências das assertivas, na tabela 5.

Tabela 5 – O uso do livro didático pelos(as) estudantes fora do ambiente escolar e para cópias no caderno - Frequências da amostra de Guarapuava

	8.3 Estudamos e lemos em casa as partes indicadas pelo professor	8.8 Copiamos partes do livro no caderno
Nunca	18	16
Quase nunca	22	26
Às vezes	41	34
Frequentemente	21	22
Sempre	15	21
Total	117	119

Fonte: dados do Projeto Residente, organizados pela autora, 2021.

Tendo em vista que as marcações foram diversificadas para ambas as assertivas, é provável que as apropriações do livro fossem diferentes entre os(as) estudantes. Alguns costumavam fazer leituras e estudos em casa com o livro, enquanto outros não. O mesmo ocorre para as cópias do livro no caderno. Cabe investigar mais profundamente os motivos dessas diferenciações, por meio das outras fontes que devem ser coletadas pela pesquisa.

A média mais baixa entre as questões foi a resposta da assertiva 8.9, inclusive obtendo maior número de assinalações na opção *nunca* (como indica a moda). Assim, o livro didático tinha predominância de uso em detrimento de outros livros, embora fossem utilizados outros tipos de materiais nas aulas, como constatado pelos dados da assertiva 8.2. Isso pode se relacionar: às escolhas da professora em relação ao uso de livros, voltadas exclusivamente aos livros didáticos; à limitação do acesso a outras obras para o ensino de História, haja vista que o livro didático é um material disponível para os(as) estudantes das escolas públicas, enquanto outros livros podem ser de difícil aquisição; e também pode indicar que eram utilizados apenas fragmentos de outros livros, conforme apontam os dados da assertiva 8.10, a respeito da utilização de xerox.

As correlações entre a frequência e as formas de uso do livro didático em Guarapuava

A fim de relacionar as formas de uso do livro didático apresentadas à frequência de sua utilização, foi realizada a verificação da hipótese de correlação entre as variáveis da assertiva 6.7 com as assertivas da questão 8. Com base na correlação de Spearman, o indicativo de que há correlação é quando o coeficiente chega

até o valor 1 (no caso de correlações positivas, ou seja, quando as variáveis têm o mesmo direcionamento) e até -1 (no caso de correlações negativas, quando as variáveis têm o direcionamento oposto). Quanto mais próximas desses valores, mais correlacionadas as variáveis estão. É importante ressaltar que as correlações não significam que uma variável determine a outra, mas que estas direcionam-se na mesma proporção. Para assegurar que uma correlação é segura, o *Sig* (valor que indica uma correlação significativa) necessita ser menor do que 0,05, sendo que, quanto mais próximo de zero, mais assegurado está, ou seja, há certeza de existência de variáveis correlacionadas. A tabela abaixo apresenta os dados correlacionados gerados pelo IBM SPSS Statistics.

Tabela 6 – Correlação de Spearman entre a frequência de utilização dos livros didáticos e as formas de uso – amostra de Guarapuava

8. O que normalmente acontece em suas aulas e estudos de história?	Correlação	Sig.	N	6.7 Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xerox)
8.1 Lemos o livro juntos durante a aula	0,418*	0	119	
8.2 O professor usa o livro e alterna com outros materiais e atividades	0,345*	0	119	
8.3 Estudamos e lemos em casa as partes indicadas pelo professor	0,215*	0,020	117	
8.4 O professor explica a matéria e diz o que é mais importante no livro	0,221*	0,016	118	
8.5 O professor explica a matéria independente do livro	0,091	0,329	117	
8.6 Usamos apenas alguns capítulos ou partes do livro durante o ano	0,85	0,356	119	
8.7 Fazemos as atividades e exercícios recomendados no livro	0,176	0,56	118	
8.8 Copiamos partes do livro no caderno	0,86	0,355	119	
8.9 Usamos vários livros diferentes	0,094	0,313	117	
8.10 Usamos fotocópias de partes de livros	0,229*	0,012	119	

* Correlação significativa

Fonte: dados do Projeto Residente, organizados pela autora, 2021.

Como podemos observar, os dados das questões 8.5, 8.6, 8.7, 8.8 e 8.9 não estão correlacionadas aos da questão 6.7. Os demais possuem correlação positiva. A questão que maior apresentou correlação foi a 8.1, ou seja, quanto mais o livro didático foi utilizado nas aulas (dados da questão 6.7), foi mais utilizado para leituras coletivas.

É interessante notar que a segunda maior correlação é da questão 6.7 com a 8.2. Assim, quanto mais ocorria a utilização do livro, também ocorria o uso de outros materiais. Isso pode apontar uma necessidade da professora e dos(as) estudantes em não se limitar ao uso do livro didático, mas na medida em que o material era usado, também eram incorporados outros materiais. Cabe analisar como ocorriam essas práticas e essas relações a partir das demais fontes que serão analisadas pela pesquisa.

As demais questões mais perfeitamente correlacionadas com a 6.7 são, sequencialmente: 8.10, 8.4 e 8.3. Portanto, a frequência de utilização do livro, acompanhou o uso de fotocópias, a explicação do conteúdo juntamente com a indicação da professora do que é importante no material e os estudos realizados em casa. Quanto mais o livro didático era utilizado, estas práticas costumavam ocorrer na mesma proporção.

Considerações

A partir da análise dos dados do Projeto Residente, tanto do município de Guarapuava, quanto da amostra nacional, foi possível constatar que, segundo a percepção dos(as) estudantes do Ensino Médio, os materiais didáticos são frequentemente utilizados nas aulas de História. O uso recorrente do material, que, no caso da amostra de Guarapuava, constitui no principal (e talvez no único) tipo de livro utilizado em sala de aula, indica o quanto a cultura escolar coloca o material em evidência e o quanto ele é influente no conhecimento histórico escolar, mesmo em meio à grande circulação e consumo de outros meios de difusão de história. Cabe à realização de novas pesquisas, a reflexão sobre tais usos na difícil realidade da educação em plena pandemia da Covid-19, haja vista que as formas de ensino necessitaram sofrer modificações consideráveis.

Essa predominância do uso do livro didático se relaciona com a possível falta de identificação e de apreço que os(as) jovens têm pelo material e, pelo mesmo motivo, em certa medida, explica a relação de confiabilidade no conhecimento e nas narrativas históricas veiculados por eles.

No entanto, embora sejam problemáticas algumas das relações dos(as) estudantes com os materiais em relação à aprendizagem histórica, é interessante notar a diversidade de usos que são empreendidos por meio dos livros didáticos em sala de aula. Conforme os dados da amostra de Guarapuava, podemos verificar que mesmo o livro didático sendo fortemente utilizado, a prática da professora também teve destaque, assim como, por exemplo, o uso de outros materiais.

Como podemos observar, os dados das assertivas 8.5, 8.6, 8.7, 8.8 e 8.9 não estão correlacionados aos da assertiva 6.7. Os demais possuem correlação positiva. A assertiva que maior apresentou correlação foi a 8.1, ou seja, quanto mais o livro didático foi utilizado nas aulas (dados da assertiva 6.7), foi também mais utilizado para leituras coletivas.

É interessante notar que a segunda maior correlação é da assertiva 6.7 com a 8.2. Assim, quanto mais ocorria a *utilização do livro*, também ocorria o *uso de outros materiais*. Isso pode apontar para uma necessidade da professora e dos(as) estudantes em não se limitar ao uso do livro didático, mas, à medida que o material era usado, também eram incorporados outros materiais. Cabe analisar como ocorriam essas práticas e essas relações a partir das demais fontes que serão analisadas pela pesquisa.

As demais assertivas mais perfeitamente correlacionadas com a 6.7 são, sequencialmente: 8.10, 8.4 e 8.3. Portanto, a *frequência de utilização do livro* acompanhou o *uso de fotocópias*, a *explicação do conteúdo* juntamente com a *indicação da professora* do que é importante no material e os *estudos realizados em casa*. Quanto mais o livro didático era utilizado, essas práticas costumavam aumentar na mesma proporção.

Considerações finais

Com base na análise dos dados do Projeto Residente tanto do município de Guarapuava quanto da amostra nacional, foi possível constatar que, segundo a percepção dos(as) estudantes do Ensino Médio, os materiais didáticos são frequentemente utilizados nas aulas de História. O uso recorrente do material, que, no caso da amostra de Guarapuava, se constitui no principal (e talvez no único) tipo de livro utilizado em sala de aula, indica o quanto a cultura escolar coloca o material em evidência e o quanto ele é influente no conhecimento histórico escolar, mesmo em meio à grande circulação e consumo de outros meios de difusão da história. Cabe à realização de novas pesquisas a reflexão sobre tais usos, na difícil realidade da educação em plena pandemia da covid-19, haja vista que as formas de ensino passaram por modificações consideráveis.

Essa predominância do uso do livro didático se relaciona com a possível falta de identificação e de apreço que os(as) jovens têm pelo material e, pelo mesmo motivo, em certa medida, explica a relação de confiabilidade no conhecimento e nas narrativas históricas veiculadas por eles.

No entanto, embora sejam problemáticas algumas das relações dos(as) estudantes com os materiais em relação à aprendizagem histórica, é interessante notar a diversidade de usos que são empreendidos por meio dos livros didáticos em sala de aula. Conforme os dados da amostra de Guarapuava, podemos verificar que, mesmo o livro didático sendo fortemente utilizado, a prática da professora também teve destaque, assim como o uso de outros materiais.

Referências

- ABUD, K. M. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba – PR, v. 42, p. 163-171, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MxCk6xLCRkbvT4LbYN897Dr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- BERGMANN, K. A História na Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo – SP, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/ fev. 1990.
- BITTENCOURT, C. M. Livros e materiais didáticos de História. In: BITTENCOURT, C. M. (Org.) **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 293-324.
- BRASIL. **Decreto Presidencial n. 9099, de 17 julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: Presidência da República, jul. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 19 mar. 2021.
- CAIMI, F. E. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, H. A. B.; MAGALHÃES, M. de S.; GONTIJO, R. (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro – RJ: Editora FGV, 2009, p. 65-79.
- CAIMI, F. E. O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de História: estado do conhecimento, tendências e perspectivas. In: GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J. B. G.; PINTO JÚNIOR, A. **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História**. Jundiaí – SP: Paco Editorial; Campinas – SP: Centro de Memória/Unicamp, 2013, p. 35-52.
- CASSIANO, C. C. de F. Mercado editorial escolar do século XXI: livros didáticos, apostilas e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento**

Educacional. Curitiba, v. 3, p. 17-31, 2008. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1949/1669>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CERRI, L. F. Código disciplinar. In: FERREIRA, M. de M.; OLIVEIRA, M. M. D. de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 44-46.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Mara Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difusão Editora, 2002.

CHARTIER, R. O mundo como representação. Tradução de Andrea Daher e Zenin Campos Reis. **Estudos Avançados**, São Paulo – SP, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan/abr. 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2021.

CHOPPIN, A. Pasado y presente de los manuales escolares. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín - COL, v. 8, n. 29-30, p. 209-229, jan./set. 2001. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/7515/6918/>. Acesso em: 17 jul. 2021.

FONSECA, S. G. Livros didáticos e paradidáticos de História. In: FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. 8 ed. Campinas: Papirus, 2009, p. 49-57.

MIRANDA, S. R.; ALVIM, Y. C. Livros na batalha de ideias: a sedução da verdade no debate público em torno dos livros didáticos de História. In: GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J. B. G.; PINTO JÚNIOR, A. **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História**. Jundiaí – SP: Paco Editorial; Campinas – SP: Centro de Memória/Unicamp, 2013, p. 373-397.

MONTEIRO, A. M. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. **A história na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro – RJ: Editora FGV, 2009, p. 175-199.

OLIVEIRA, I. F.; OLIVEIRA, M. M. D. de. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 223-235, jul./dez.

2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/4298>. Acesso em: 18 jul. 2021.

OLIVEIRA, M. M. D. de. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a construção do saber histórico escolar. In: GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J. B. G.; PINTO JÚNIOR, A. **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de história**. Jundiaí – SP: Paco Editorial; Campinas – SP: Centro de Memória/Unicamp, 2013, p.357-372.

SALIS, A. U. de; SALIS, C. L. G. de; COSTA, M. P. A apropriação do livro didático de História na perspectiva dos alunos. **Revista Outras Fronteiras**, Cuiabá – MT, v. 5, n. 2, p. 37-53, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://ppghis.com/outrasfronteiras/index.php/outrasfronteiras/article/view/328/pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SEED – Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná. **Núcleos Regionais de Educação**. 2021. Disponível em: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=513>. Acesso em 13 de maio de 2021.

STAMATTO, M. I. S. Livros didáticos de História: o passado sempre presente. **História & Ensino**. Londrina – PR, v. 15, p. 131-158, ago. 2009. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11435>. Acesso em: 20 jul. 2021.

STAMATTO, M. I. S. ; CAIMI, F. E. O Livro Didático de História do Ensino Médio: critérios de avaliação e documentos curriculares. **Revista Educação em Questão**, Natal – RN, v. 54, n. 41, p. 220-250, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10164>. Acesso em: 18 jul. 2021.

O livro didático de história em foco: como os estudantes paranaenses significam o seu uso?

Carmem Lúcia Gomes De Salis

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 – PNLD¹, 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 e 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 e 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 como objeto de estudo alimenta-se das inquietações dos pesquisadores, resultantes do aprofundamento e das problemáticas que vão emergindo à medida que as pesquisas avançam, permitindo evidenciar sua complexidade e singularidade. Ou seja, o material apresenta uma natureza multifacetada. É um *produto mercadológico* (susceptível 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) e é *fruto de um programa de governo* (que, com seus editais, induz ao cumprimento de determinados critérios sobre o que ensinar e como ensinar, indiretamente determinando um currículo a ser cumprido).

¹ Pelo Decreto n. 91.542, 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.

De acordo com Caimi (2017, p. 37): “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”. Portanto, é um elemento que faz parte da cultura escolar e, ao mesmo tempo, segue sendo ressignificado por ela na dinâmica das práticas pedagógicas e da apropriação que cada sujeito faz dele.

Desse modo, direta ou indiretamente, esse material faz parte da vida escolar e configura-se como importante elemento divulgador da narrativa histórica, alcançando milhões de indivíduos. Eles consomem a história presente naquele material, mas gostam dele? Talvez essa pergunta possa ser considerada primária, mas quantas vezes como docentes efetivamente pensamos nela? Ou, ainda, refletimos *se e como* 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 que, com base na problematização delas torna-se possível a proposição de ações que acarretam mais sentido para os estudantes rumo ao desenvolvimento do pensamento histórico.

A *empatia e curiosidade* são elementos instigadores, mas a presença do material e seu uso despertam o interesse do estudante para a narrativa histórica? Seria possível indicar alguma relação entre o *uso do material* e a *aprovação ou reprovação* quanto à 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, participantes do *Projeto Residente: observatório das relações entre os jovens, história e política na América Latina*². Para tanto, foram analisados os dados gerados com base nas respostas dos estudantes para duas questões que compunham o questionário do referido projeto: a 4 – *Quais as formas em que a História aparece que você mais gosta?*, mais especificamente o item 4.1 – *Livros didáticos*, que se consubstancia em um componente específico da cultura escolar, e a questão 8 – *Como é usado o livro didático em suas aulas e estudos de História?*³.

² O Projeto Residente tem por 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 constituída pelos participantes da pesquisa.” (Texto do Projeto Residente – não publicado). A análise dos dados é realizada por meio do *software IBM SPSS Statistics*. Os dados do *Projeto Residente* são a base para a pesquisa sobre a forma como os estudantes paranaenses caracterizam o livro didático e seu uso, desenvolvida para submissão à categoria de professor associado da Universidade Estadual do Centro Oeste – Unicentro.

³ A questão 8 é composta pelos seguintes itens: 8.1. Lemos o livro juntos durante a aula; 8.2. O professor usa o livro e alterna com outros materiais e atividades; 8.3. Estudamos e lemos em casa as partes indicadas pelo professor; 8.4. O professor explica a matéria e diz o que é mais importante no livro; 8.5 O professor explica

O uso do livro didático de história na percepção do estudante paranaense: notas 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 apontado. 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, entre outros fatores, de uma maior aceitação entre os 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 Programa Nacional do Livro Didático – PNLD que, desde as últimas décadas do século passado até o momento, se caracteriza como 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 dos saberes, mas também pelas políticas públicas que tentam balizar a educação nacional, o ensino e o currículo, e interferem, sem dúvida, no produto final do PNLD que é o livro didático, o qual, por sua vez, será utilizado 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 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, para os debates acerca do ensino de História. Dessa forma, os materiais paulatinamente distanciaram-se das imprecisões, preconceitos, anacronismos,

a matéria independente do livro; 8.6. Usamos apenas alguns capítulos ou partes do livro durante o ano; 8.7. Fazemos as atividades e exercícios recomendados no livro, 8.9. Usamos vários livros diferentes e 8.10. Usamos fotocópias de partes de livros.

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 conduziria à percepção da História enquanto depositária de uma explicação generalizante, única e *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 exigências quanto ao cumprimento da atualização historiográfica, assim como da necessidade de inserir sujeitos e temas relegados 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 do estado do Paraná. Trata-se de um grupo expressivo, do qual espera-se que os dados extraídos possam se configurar como elementos agregadores à reflexão quanto à opinião dos estudantes sobre o material que os acompanha ao longo da trajetória escolar. A análise dos dados gerados a seguir, na tabela 1, objetivou mapear o grau de apreço com relação às formas como a História se apresenta na cultura histórica, entre elas o livro didático, considerado um objeto específico da cultura escolar, mas também, neste trabalho, visto como um elemento cultura histórica, na medida em que é possível traçar, segundo Oliveira:

ao menos, duas relações fundamentais entre os conceitos de cultura histórica e de livro didático. A primeira é a ideia de livro didático como (resultado da) cultura histórica, ou seja, um artefato que materializa (encarna) esse modo particular de produção de sentido (rememoração/narração).

A segunda relação é a ideia de livro didático como meio/processo/instrumento da cultura histórica, cuja finalidade é potencializar as capacidades mentais, ou seja, o livro viabiliza a aquisição e o desenvolvimento das capacidades de perceber, interpretar, orientar e construir a identidade do aluno. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 227).

Na tabela 1 a seguir as médias geradas das respostas para a questão 4 – *Quais as formas em que a História aparece que você mais gosta?*

Tabela 1. Questão 4 – Quais as formas em que a História aparece que você mais gosta?

	n. válido	n. resp.	média	moda
4.1 - Livros escolares	1.125	14	-0,27	0
4.2 - Docs e outros vestígios	1.120	19	0,43	1
4.3 - Youtubers e vídeos do Youtube	1.116	23	0,65	1
4.4 - Filmes	1.130	9	1,11	2
4.5 - Novelas e séries	1.123	16	0,59	2
4.6 - Documentários em vídeo	1.118	21	0,65	1
4.7 - Fala dos professores	1.125	14	0,58	1
4.8 - Fala de outros adultos (pais, avós)	1.126	13	0,46	1
4.9 - Museus e lugares históricos	1.127	12	1,09	2
4.10 - Livros não escolares de história ou sobre história	1.127	12	0,26	1
4.11 - Redes sociais (facebook, Twitter, Instagram, etc)	1.119	20	0,09	0
4.12 - Sites de Internet	1.106	33	0,35	1
4.13 - Opinião de Historiadores profissionais	1.117	22	0,69	1
4.14 - A opinião da maioria	1.108	31	-0,56	0
4.15 - Memes	1.114	25	0,45	2
4.16 - Jogos eletrônicos	1.111	28	0,32	2
4.17 - Desenhos animados	1.113	26	0,40	1
4.18 - Histórias em quadrinhos	1.115	24	0,21	1

* As médias geradas na tabela foram produzidas a partir da transformação da escala de Likert para uma escala numérica a partir das seguintes opções: gosto muito pouco; gosto pouco; mais ou menos; gosto e gosto muito.

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

Uma abordagem geral da tabela acima revela uma propensão positiva aos elementos da cultura histórica que agregam ou difundem explicações históricas em suas narrativas e que são *absorvidos* pelos jovens, influenciando a formação de sua consciência histórica. A história está em todo lugar e é experienciada por canais diversos de produção e difusão. Aprendemos com a história, mas, por vezes, não percebemos o quanto atribuímos sentido às carências na vida prática com base nessas influências. E assim, se reproduz um *paradigma* de que a História, principalmente a escolar, já que estamos a tratar de jovens do ensino médio, é uma disciplina do componente curricular obrigatório que estuda as ações do homem no tempo, leia-se: o *passado*. Os dados indicam que os jovens acessam os conteúdos da história ou as representações sobre o passado em diferentes plataformas e, em geral, as apreciam, ao realizar a reflexão sobre a questão dos heróis nacionais, iniciam o texto chamando a atenção para a contraditória condição da História – consumimos seu conteúdo e não temos clareza de sua importância:

Partimos de uma instigante provocação de Gumbrecht (2011, p. 33) para introduzir o tema deste estudo, quando o autor apresenta a (aparentemente) singela pergunta: “como se explica o crescente fascínio pelo passado, mesmo com a descrença no valor pedagógico da história?” Gumbrecht (2011) orienta-se pela premissa de que estamos diante de um paradoxo contemporâneo que se traduz, de um lado, na perda da convicção de que a história tenha algo a ensinar para a condução da vida cotidiana e, de outro, no interesse cada vez mais expressivo pelas experiências pretéritas, na medida em que museus e espaços de memória estão sendo crescentemente visitados; as mídias popularizam programas, livros e filmes ambientados no passado; há progressiva preocupação com a preservação do patrimônio histórico, etc. (CERRI, CAIMI; MISTURA, 2018, p. 1359).

De acordo com as marcações dos jovens, há uma clara preferência por *veículos socializadores*⁴ da narrativa histórica, que tangenciam o ambiente escolar, haja vista que, às vezes, são utilizados nele para fins pedagógicos, mas não foram obrigatoriamente produzidos para ele. Observa-se, também, que eles manifestaram grande apreço por perspectivas consideradas *formais* ou *legitimadoras* de atribuição de sentido histórico. Tais preferências, evidenciadas pelas médias, podem ser resultantes de uma possível inclinação dos jovens para meios de divulgação e produção de narrativas históricas consideradas por eles mais dinâmicas, lúdicas de apresentação ou *materialização* da história, bem como para aquelas que, de alguma forma, instigam a imaginação, empatia, sensibilidade ou lhes atribuem certo protagonismo de ação.

⁴ Como filmes, museus, documentários, vídeos na internet, história em quadrinhos, *games* etc.

Isto posto, as médias demonstram que os estudantes paranaenses apreciam a forma como a História é representada pelos diversos meios de produção e divulgação de sentido histórico. No entanto, destoa dessa tendência geral de apreço a forma com que assinalaram o livro didático. Chama atenção que, dos elementos específicos da cultura escolar, com os quais, aliás, ele está cotidianamente em contato, o livro foi o único caracterizado negativamente. Pode-se apontar que se trata de uma reação significativa em favor das plataformas digitais que, teoricamente, geram mais empatia por conseguirem se *aproximar* da linguagem juvenil, em detrimento dos livros de história. No entanto, eles também assinalaram positivamente para a opção *livros não escolares de história ou sobre história*, o que sugere uma rejeição específica ao livro didático. Se há uma tendência positiva à forma como a história se apresenta, por que pesa apenas sobre o livro didático esse despreço? Seria possível relacionar tal perspectiva com a forma como caracterizam seu uso em sala de aula?

A tabela 2, a seguir, nos ajuda a entender a distribuição das marcações no que se refere ao item 4.1, que indica o grau de apreço ou não dos estudantes quanto à forma em que a História aparece, especificamente, nos livros didáticos. A amostra totaliza 1.139 estudantes.

Tabela 2. Questão 4, item 4.1 – Livros escolares

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Dados válidos	gosto muito pouco	211	18,5	18,8
	gosto pouco	240	21,1	21,3
	mais ou menos	361	31,7	32,1
	gosto	264	23,2	23,5
	gosto muito	49	4,3	4,4
	Total	1.125	98,8	100,0
N. resp.	n. resp.	14	1,2	
Total		1.139	100,0	

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

Ao analisar a tabela, observamos que, dos 1.139 estudantes, 14 não responderam. Assim, a amostra válida para esse item 4.1 da questão 4 foi de 1.125 marcações. Para essa questão, os estudantes poderiam assinalar entre as seguintes opções: *gosto muito pouco*; *gosto pouco*; *mais ou menos*; *gosto* e *gosto muito*. Das 1.125 respostas, 211 estudantes marcaram a opção *gosto muito pouco*; 240 *gosto 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*, e esse índice

aponta para certa reticência com relação ao livro, ou seja, pode expressar, por exemplo, apreço ou despreço pontual para conteúdo 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*.

Desta feita, os dados apontam que, para uma parcela significativa dos estudantes paranaenses, o livro didático de História não se consubstancia como um elemento atrativo de divulgação da narrativa histórica. Rüsen estabelece que o livro didático é parte elementar do aprendizado histórico. Entretanto, para atingir tal objetivo e, ao mesmo tempo, se apresentar mais atrativo, para o autor, seria necessário que o livro congregasse características que estimulasse o estudante a desenvolver seu *pensamento histórico*. Para tanto, além dos cuidados com seus aspectos narrativos, o livro deveria ter uma preocupação com “um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno; uma relação com a prática da aula” (RÜSEN, 2011, p. 115). Dentro desses aspectos, o livro teria que comportar, ainda, a capacidade de instigar o estudante à autonomia de pensamento, estimulando-o a “argumentar, criticar e julgar”, organizando sua narrativa de forma a atentar para o lado [...] ativo e produtivo da consciência histórica” (RÜSEN, 2011, p.117-118), já que para o autor:

Ao se dirigir aos alunos, (o livro) 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. Precisamente as crianças e os jovens – sobretudo nos primeiros anos de ensino histórico – são fáceis de fascinar mediante as experiências do diferente na história. (RÜSEN, 2011, p.117).

Não obstante todos esses elementos ressaltados, para Cainelli e Oliveira:

O que 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. Esse pode ser um aspecto importante, mas distante de ser o

único. Nesse sentido, “o despertar ou não dos sentidos, da fascinação [...] e dos raciocínios históricos” (CAINELLI; OLIVEIRA, 2018, p. 24), pode vincular-se a uma *relação íntima*⁵ do sujeito com o objeto (o livro didático), 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 com base em suas marcações para a questão 8 do questionário do Projeto Residente: 8 – *Como é usado o livro didático em suas aulas e estudos de História?*

Tabela 3. Médias referentes à questão 8 – Como é usado o livro didático em suas aulas e estudos de História?

	n. válido	n. resp.	média	moda
8.1 - Lemos o livro juntos em sala de aula	991	148	-0,27	0
8.2 - O professor usa o livro e alterna com outros materiais e atividades	984	155	0,20	0
8.3 - Estudamos e lemos em casa as partes indicadas pelo professor	986	153	-0,42	0
8.4 - O professor explica a matéria e diz o que é mais importante no livro	989	150	0,48	1
8.5 - O professor explica a matéria independente do livro	991	148	0,65	2
8.6 - Usamos apenas alguns capítulos ou partes do livro durante o ano	985	154	0,31	1
8.7 - Fazemos as atividades e exercícios recomendados no livro	986	153	0,47	2
8.8 - Copiamos partes do livro no caderno	982	157	-0,08	-2
8.9 - Usamos vários livros diferentes	980	159	-1,40	-2
8.10 - Usamos fotocópias de partes de livros	985	154	-1,07	-2

*As médias geradas na tabela foram produzidas com base na transformação da escala de Likert para uma escala numérica com as seguintes opções: *nunca*; *quase nunca*; *às vezes*; *frequentemente*; *sempre*.

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

Com base nas opções para a questão 8, percebe-se que o livro didático é elemento presente na cultura escolar, cujo significado e importância para os

⁵De 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). Também se destaca que essa relação é permeada e influenciada pelo contato que o sujeito estabelece com outras formas e meios de divulgação da narrativa histórica.

sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem se assemelham a um *caleidoscópio*. A despeito disso, ao analisar os dados resultantes das respostas dos jovens do Ensino Médio do Paraná, algumas convergências são identificadas. De acordo com as médias, notamos que o livro didático faz parte da formação histórica dos estudantes, pois trabalhado pelo professor em sua totalidade ou em partes ao longo do ano, ele se configura, segundo as respostas dos estudantes, no acesso mais comum à escrita da história, já que assinalam a escassa presença de outros livros, ou até mesmo partes de outros livros que, se fossem trabalhados, poderiam instigar a percepção para diferentes interpretações da história. Aqui, cabe destacar que estamos tratando de livros, pois em menor medida, os estudantes respondem que os docentes alternam o uso do livro didático com outros materiais e atividades.

A *explicação histórica* centra-se na figura docente e esta parece acontecer tangenciando o uso do material. Segundo eles, o professor explica a matéria independente do livro, o que pode significar que, em algumas situações, ele não o utiliza no momento da explicação; no entanto, isso não exclui, necessariamente, seu uso para a preparação da aula. Os estudantes também pontuam que o professor explica a matéria e diz o que é mais importante no livro, reforçando assim o protagonismo do professor.

Na análise das médias, chama atenção que a *leitura*, segundo as marcações dos estudantes, é uma atividade secundarizada, tanto aquela que envolve a participação de estudantes e professores na explicação do conteúdo, quanto a leitura a ser realizada como atividade extrassala. Em menor monta, os estudantes assinalaram a *cópia dos textos* do livro no caderno, o que revela um uso meramente mecânico do material e, no que confere ao desenvolvimento do pensamento histórico, contraproducente. Ainda no quesito atividades, a mais assinalada versa sobre a realização de atividades e exercícios recomendados no livro.

A seguir, na tabela 4, os dados com a percepção dos estudantes a respeito do uso do livro com base nos itens sugeridos para a questão que versam sobre a inserção de outras interpretações históricas, no formato de livros (escrita da História), para além do livro didático adotado:

Tabela 4. Questão 8, item 8.9: Usamos vários livros diferentes

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Dados válidos	nunca	628	55,1	64,1
	quase nunca	195	17,1	19,9
	às vezes	95	8,3	9,7
	frequentemente	42	3,7	4,3
	sempre	20	1,8	2,0
	Total		980	86,0
N. resp.	n. resp.	159	14,0	
Total		1139	100,0	

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

Para essa questão, dos 1.139 participantes, 159 não responderam esse item, ou a opção não pôde ser considerada, perfazendo um total de 980 marcações válidas. Os participantes podiam 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 uma porcentagem alta, que representa 84% das respostas. Por outro lado, somente 95 participantes apontaram para a presença esporádica de outros livros e 62 participantes assinalaram *sempre* e *frequentemente* para o uso desses livros nas aulas de História.

Na tabela seguinte, os estudantes responderam à indagação acerca do uso de fotocópias de partes de outros livros:

Tabela 5. Questão 8, item 8.10: Usamos fotocópias de partes de livros

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Dados válidos	nunca	509	44,7	51,7
	quase nunca	200	17,6	20,3
	às vezes	158	13,9	16,0
	frequentemente	74	6,5	7,5
	sempre	44	3,9	4,5
	Total		985	86,5
N. resp.	n. resp.	154	13,5	
Total		1139	100,0	

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

Quando perguntados sobre o uso de fotocópias de partes de livros, dos 1.139 participantes, 154 não responderam a este item, totalizando 985 marcações válidas. Entre essas marcações, 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 às 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, dada a complexidade e a singularidade das relações construídas na apropriação dos materiais por parte dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, nem tampouco quanto às formas de uso. Para além das múltiplas relações estabelecidas, esse material, muitas vezes, é a única leitura *formal*, no que tange especificamente à explicação histórica do estudante, e tal condição contribui para constituir ou reforçar a ideia de que na narrativa do livro didático se encerra toda a explicação do passado, caso não seja problematizado. Um passado, longínquo e aprisionado, sem relação com o presente dos sujeitos.

A carência⁶ de acesso a outras interpretações sobre o passado formalizadas na escrita da história, 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 esse tipo de exposição, a 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).

Para além disso, torna-se primordial, na medida em que o livro didático está presente no dia a dia do estudante, direcionar o olhar, enquanto docentes, às potencialidades contidas nele, atentando para o fato de que, se mediadas, adquirem a capacidade de estimular a percepção rumo à multiplicidade de construção de sentido histórico. Para Caimi (2002), o trabalho com o livro didático de História

⁶ Cabe salientar aqui que há uma gama de possibilidades quanto à presença escassa ou ausência de outros livros de história: Desde dificuldades quanto à 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 PNL, até a autonomia de planejamento docente, bem como a dificuldade que pode permear o trabalho com formas diferentes de explicação histórica.

seria mais estimulante para os estudantes e mais produtivo sob o ponto de vista do aprendizado se operasse

a partir de uma ótica investigativa, como fonte de pesquisa. O livro tomado como fonte de investigação torna possível trabalhar com um, dois, três diferentes autores, pois o que se busca é apreender como e por que aqueles autores elaboraram determinada compreensão dos fatos e por que essas compreensões podem ser diferentes entre si. Deve-se atentar também para o fato de que não se trata de afirmar que cada autor pode *escrever* a História da forma como bem quiser, mas de levar a criança a exercitar a busca pela plausibilidade histórica, ou seja, compreender por que determinadas versões são mais confiáveis que outras (BARTON, 2004; OLIVEIRA; CAIMI, 2014, p. 95).

Desse modo, explorar os limites teóricos e metodológicos do material, seus silenciamentos quanto a temas sensíveis, se constitui em uma atividade favorável ao aprendizado, na medida em que contribui para que o estudante amplie e transcenda a ideia de que o livro congrega a verdade histórica que, por ser escrito por historiadores ou professores, em sua ótica, assume, muitas vezes, uma característica de narrativa histórica legítima e confiável. Conforme Cainelli e Tuma:

O trabalho do professor deve ancorar-se nos passos realizados pelo historiador para escrever sobre o passado. É preciso construir juntamente com a criança os meios para que ela entenda os procedimentos da construção historiográfica e como o historiador analisa os vestígios nos documentos para escrever a história. Nesse sentido, enfatizar o trabalho do historiador como método norteador das atividades na aula de história. Ensinar a criança a observar, analisar, e identificar a História estudada como uma construção humana permite que ela entenda a provisoriedade do conhecimento histórico, identificando-o como produto da investigação histórica. É necessário que o professor perceba que a leitura do mundo onde se vive o presente, é o maior laboratório de estudo para a aprendizagem em história. (CAINELLI; TUMA, 2009, p. 212-213).

Nesse contexto, torna-se importante evidenciar como os estudantes caracterizam a *explicação histórica* e a relação com o uso do livro na prática da sala de aula. Vejamos:

Tabela 6. Questão 8, item 8.5 – O professor explica a matéria independente do livro

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Dados válidos	nunca	78	6,8	7,9
	quase nunca	90	7,9	9,1
	às vezes	245	21,5	24,7
	frequentemente	264	23,2	26,6
	sempre	314	27,6	31,7
	Total	991	87,0	100,0
N. resp.	n. resp.	148	13,0	
Total		1139	100,0	

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

Para essa questão, dos 1.139 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. Outras 245 marcações optaram pela referência *mais ou menos*, um patamar 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 independentemente do livro, o que anuncia uma ideia de que a explicação do professor pauta-se no livro didático.

Com base nos dados baseados *no olhar do estudante*, observa-se que o livro se faz presente, não obstante é a exposição docente que protagoniza a explicação histórica. Isso não significa que o docente não utilize o livro para sua preparação de aula ou que sua exposição não esteja baseada nele. Dentro desse contexto, o livro didático figura como material de apoio para atividades e não como um instrumento que viabiliza, pela mediação, a problematização dos processos históricos.

Tabela 7. Questão 8, item 8.4: O professor explica a matéria e diz o que é mais importante no livro

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Dados válidos	nunca	101	8,9	10,2
	quase nunca	104	9,1	10,5
	às vezes	245	21,5	24,8
	frequentemente	301	26,4	30,4
	sempre	238	20,9	24,1
	Total	989	86,8	100,0
N. resp.	n. resp.	150	13,2	
Total		1139	100,0	

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

Os dados da tabela 7 reforçam o entendimento da centralização da explicação docente e de suas escolhas no processo de ensino e aprendizagem. Dos 1.139 participantes, 150 não responderam a este item, totalizando 989 marcações válidas. Dessas, 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.

Dentro dessa perspectiva, chamam atenção os dados da tabela 3, por meio da qual um número significativo de marcações apontava a baixa incidência de leitura, realizada em conjunto, do material em sala de aula. 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, na identificação de interpretações e levantamento de hipóteses baseadas em seus questionamentos e de suas ideias históricas. A leitura pode promover descobertas e identificar silenciamentos, atizar a curiosidade e a sensibilidade para com o livro que está cotidianamente presente em sua trajetória escolar.

Na tabela 8, a seguir, observa-se a frequência com que assinalaram o uso do livro relacionado a realização de atividades e exercícios.

Tabela 8. Questão 8, item 8.7 – Fazemos as atividades e exercícios recomendados no livro

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Dados válidos	nunca	83	7,3	8,4
	quase nunca	139	12,2	14,1
	às vezes	255	22,4	25,9
	frequentemente	247	21,7	25,1
	sempre	262	23,0	26,6
	Total		986	86,6
N. resp.	n. resp.	153	13,4	
Total		1139	100,0	

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

Das 986 marcações válidas, 83 optaram pela *nunca* e 139 *quase nunca*, perfazendo 22,5% das participações válidas, indicando que não utilizam o livro para executar atividades ou exercícios. Outras 255, no entanto, indicaram que *às vezes* esse uso acontece nas aulas. Para 247 estudantes, *frequentemente* o livro é utilizado para exercícios e atividades, assim como para 262, que marcaram *sempre*. Trata-se de um número significativo, que soma 51,7% das marcações válidas. Dessa forma, entre as opções disponíveis no que se refere ao uso mais efetivo do livro – as atividades e exercícios – prevalecem sobre demais possibilidades.

Esse panorama, em alguns pontos, conflui com os resultados de uma pesquisa⁷ realizada com estudantes do Ensino Fundamental e Médio de Guarapuava, onde se pode verificar que eles não apreciam o livro didático e, embora no Ensino Médio destaquem que ele é pouco usado em sala, justificam, na maior parte das respostas, que *seu uso está na medida certa*. Qual seria essa medida? Para a maioria dos participantes, o livro se consubstancia em um elemento de apoio às aulas, no sentido da solução de exercícios e atividades, para estudar na ocasião das avaliações e para tirar dúvidas sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula. Naquele grupo estudado em Guarapuava – PR, o livro não seduz como instrumento de ensino, já que é na fala do professor que reside, para aquele grupo, o sentido e o entendimento da explicação histórica. Para o grupo, o livro se configura como um elemento legitimador da escrita da história, bem como da narrativa do professor, e reside nesse quesito a importância atribuída ao livro, já que ele representa a confiança

⁷ Pesquisa realizada com alunos de Ensino Fundamental em 2017, com 153 estudantes, e no Ensino Médio 2018, com 92 participantes. A pesquisa objetivou analisar o que os estudantes da cidade de Guarapuava pensavam sobre o livro didático, fonte histórica e a concepção de História. Os questionários foram aplicados em dois colégios estaduais da cidade.

de que o conteúdo da matéria está todo ali, mesmo se não conseguirem *entender* a explicação do (a) professor(a). Para eles, o livro desagrada como material, não sendo considerado atrativo; entretanto, confiam no seu conteúdo, na medida em que podem comprovar o que o professor(a) explica.

Nos grupos estudados, o do Projeto Residente e o da pesquisa realizada na cidade de Guarapuava, traços comuns podem ser identificados: a ideia de que o livro é um apoio importante (para exercícios e atividades) e, ao mesmo tempo, suporte confiável de consulta à matéria estudada, porém não de leitura. Também sobressai a ideia do protagonismo da explicação histórica centrada no professor, em detrimento do livro.

Para Jörn Rüsen, o objetivo central de um bom livro didático é almejar, “impulsionar e favorecer a aprendizagem histórica”, que segundo o autor, consiste em:

processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências da memória histórica. As competências que permitem efetuar uma ideia de organização cronológica que, com uma coerência interna entre passado, presente e futuro, permitirá organizar a própria experiência de vida, são as mesmas competências de que se necessitam para poder receber e também para poder produzir histórias. Entre elas, a capacidade de refletir sobre os conhecimentos históricos que proporcionam à própria existência clareza de quadros cronológicos e, também, a capacidade de construir sua própria identidade com os pontos de vista que propiciam uma prolongação temporal que, superando os limites do tempo de vida próprio, volte ao passado e alcance o futuro. Esta competência fundamental da consciência histórica (competência narrativa), que é a que se pretende que seja alcançada mediante a aprendizagem histórica, pode ser dividida em três competências [...] A competência perceptiva [...] consiste em saber perceber o passado como tal, isto é, em seu distanciamento e diferenciação do presente (alteridade histórica). [...] competência interpretativa consiste em saber interpretar o que temos percebido como passado em relação e conexão de significado e de sentido com a realidade [...]. Finalmente, a competência orientativa consiste em admitir e integrar a “História” como construção de sentido com o conteúdo de experiências do passado, no marco de orientação cultural da própria experiência de vida. (RÜSEN, 2011, p. 113-114).

Ainda que o livro congregue os elementos básicos para estimular o raciocínio histórico e a aprendizagem histórica, torna-se imprescindível a mediação docente⁸

⁸ Ressaltamos 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 ela exerce, junto com outros elementos e variáveis, forte influência no processo de formação do pensamento histórico do estudante.

com vistas a incitar a curiosidade e ultrapassar a resistência dos estudantes com relação à narrativa presente nele, considerada, por vezes, tediosa e distante de sua vida prática.

A ideia do uso do livro didático com base nos preceitos teóricos e metodológicos da disciplina permitiria ampliar a percepção do livro para além de um material de consulta ou apoio, *guardião* de uma *história oficial* presa ao passado, sem relação com sua experiência ou vivência.

Considerações finais

Ao longo das últimas décadas, é possível observar uma ampliação significativa de pesquisas no âmbito do ensino de História que, com a análise de objetos, métodos e abordagens diversas, invariavelmente se ocupam em problematizar questões relacionadas à viabilização de um ensino de história significativo, em que a história ocupe, de *forma consciente* seu lugar como orientação para a vida prática. Dentro desse universo, destacamos iniciativas como o Projeto Residente, que permite *ouvir* e refletir, entre outras questões, sobre o pensamento de jovens estudantes e professores a respeito de elementos da cultura histórica e escolar. Nesse sentido, o presente texto buscou analisar como os estudantes paranaenses caracterizam o livro didático e seu uso.

Os dados analisados até o momento indicam que o livro didático, para uma parcela expressiva dos estudantes paranaenses, não se consubstancia em uma explicação histórica atrativa, conforme tabela 1 do texto. Quanto ao seu uso, as respostas indicam uma carência de oferta de outras explicações históricas – livros ou textos – o que pode reduzir o leque de possibilidades interpretativas do processo histórico, reforçando, por vezes, a ideia de *verdade*, de uma *narrativa única e estática* na qual, nesse contexto, os estudantes não conseguem se *enxergar*, se identificar como sujeitos históricos. Ainda, é possível perceber que o livro se caracteriza enquanto um elemento de apoio para realizar atividades e exercícios e essa perspectiva desenha uma configuração de uso que não estimula a descoberta, a problematização e a interpretação, no sentido de explorar as potencialidades que o livro didático pode apresentar.

Cerri, ao analisar os pressupostos de Lee, destaca que “um dos problemas é que os alunos percebem o passado como permanente, ou seja, em nenhum momento se pergunta ‘como sabemos’, mas veem a história verdadeira, dada, pronta”. (CERRI, 2010, p. 269).

Os dados observados são relevantes e instigam a pensar, se a *função* que atribuímos, como docentes, para o livro na sala de aula não está reforçando, mesmo que indiretamente, uma perspectiva de história que ao longo das últimas décadas temos tanto combatido?⁹ Uma história que *opera* fora do sujeito, com a qual os estudantes não se identificam. A história *legal e atrativa* – como vimos na tabela 1 – está para a maioria dos estudantes em outros elementos da cultura histórica e escolar, não nas páginas do livro didático.

Referências

- ALEM, N. H. Apropriações. FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. M. D. (Org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 30-33.
- CAIMI, F. E. O livro didático: algumas questões. CAIMI, F. E.; MACHADO, I. A. P. M.; DIEHL, A. A. (Org.) **O livro didático e o currículo de História em transição**. Passo Fundo: UPF, 2002.
- CAIMI, F. E. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. *In*: ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017. p. 23-45.
- CAINELLI, M. R.; TUMA, M. M. P. História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em Educação Histórica. **Histedbr Online**, Campinas – SP, n. 34, p. 211-222, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639589>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- CAINELLI, M. R.; OLIVEIRA, S. R. F. Livro didático de História: conhecimento histórico e didática da História no mundo contemporâneo. **História e Ensino**. Londrina – PR, v. 24, n. 2, p. 13-28, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/35822/24925>. Acesso em: 18 jul. 2021.
- CERRI, L. F. Didática da História: Uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, v. 15, n. 2, p. 264-274, Inverno, 2010. Disponível

⁹ Torna-se importante salientar que não temos a intenção de generalizar uma perspectiva quanto ao uso do livro didático, haja vista a complexidade e multiplicidade de ações e políticas que compõem a cultura escolar, mas sim levantar pontos que possam, de alguma forma, contribuir para o debate quanto ao seu uso na sala de aula.

em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380/1875>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CERRI, L. F.; CAIMI, F. E.; MISTURA, L. M. A força da cultura histórica: representações de estudantes brasileiros sobre heróis nacionais. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 1357-1377, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n4p1357>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MIRANDA, S. R.; ALMEIDA, F. R. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. **Revista Escritas do Tempo**, Marabá – PA, v. 2, n. 5, p. 10-38, jul./out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1364/553>. Acesso em: 15 jul. 2021.

OLIVEIRA, I. F.; OLIVEIRA, M. M. D. de. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira. **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo – RS, v. 21, n. 2, p. 223-234, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, S. R. F.; CAIMI, F. E. A história ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo? **Interações**. Campo Grande – MS, v. 15, n.1, p. 89-99, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/dsg3CnNPw3FJt6d6ncq6cTR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2021.

RÜSEN, J. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

Modos de uso de los libros de texto de los/as profesoras/es de historia en Argentina: hacia una nueva materialidad de la disciplina¹

Marisa Massone

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? Este artículo se propone responder a estas preguntas a partir del entrecruzamiento de una selección de datos cuantitativos recogidos en 2018, 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 100 encuestas, 56 observaciones no participantes de clases, seis entrevistas en profundidad a profesores y análisis de fuentes normativas, pedagógicas y áulicas entre 2017 y 2018.

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

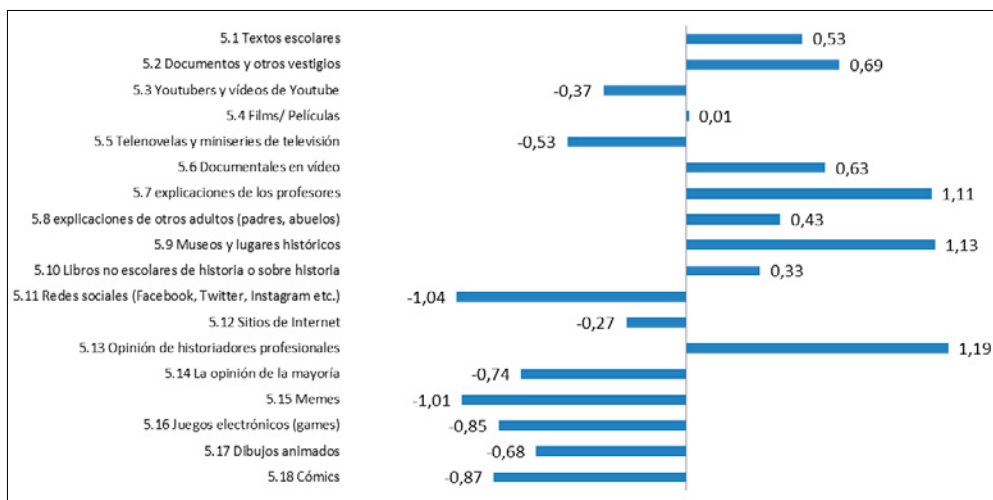
¹ Este artículo es una reversión de Massone, Marisa (2021) “¿Por qué confiamos en los libros de texto? Una trama entre estudiantes y profesores.” Em: *Seminário Nacional de Didática da História*, 12, 2021, Ponta Grossa. Anais eletrônicos. Ponta Grossa: UEPG; Departamento de História, 2020. <https://www2.uepg.br//gedhi/wp-content/uploads/sites/128/2021/03/Anais-XII-Seminario-Nacional-de-Didatica-da-Historia.pdf>

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 publica, como producto de su misión oficial destinada a estudiar los sistemas de enseñanza de la historia en Europa en 1907, *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 imaginación 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, p. 67).*

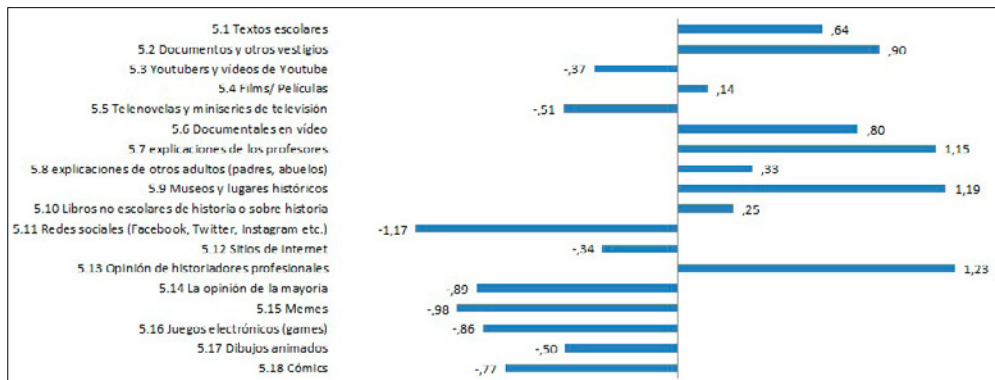
¿Sigue vigente este lugar en el actual contexto de la cultura contemporánea? ¿Por qué? ¿De qué modo? Ante la pregunta sobre cuáles formas en las que se presenta la Historia confían más, los estudiantes entre 15 y 16 años encuestados respondieron lo siguiente en las muestras correspondientes a Argentina y Ciudad de Buenos Aires respectivamente:

Gráfico 1. ¿En cuáles formas en las que se presenta la Historia confiás más?



Fuente: datos del *Projeto Residente* correspondientes a la Argentina organizados por la autora, 2019.

Gráfico 2. ¿En cuáles formas en las que se presenta la Historia confiás más?

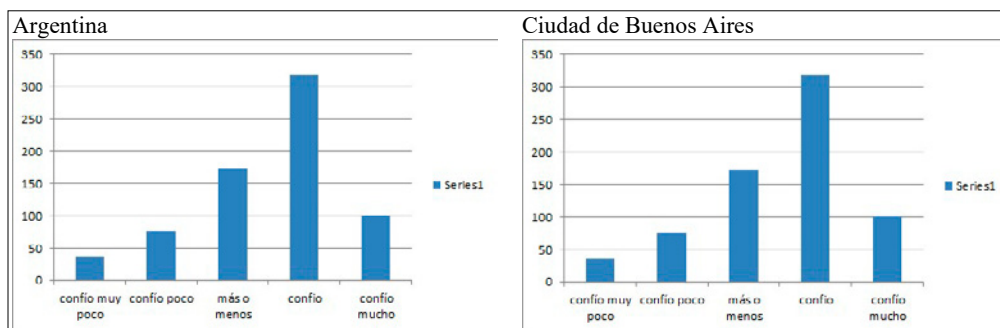


Fuente: datos del *Projeto Residente* correspondiente a la CABA organizados por la autora, 2019.

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.

Gráfico 3. La confianza en los libros de texto



Fuente: datos del *Proyecto Residente* correspondientes a la Argentina y la CABA organizados por la autora, 2019.

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; 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, p. 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 la 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 principalmente 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 (apud 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 Puán², 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).

² Refiere a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, ubicada en la calle Puán.

También suele considerarse 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 prerequisite para alcanzar la independencia como docente (JOHNSEN, 1996), una representación muy presente en la pedagogía crítica proveniente de diversas latitudes. Autores como Ferro (1993), Apple (1993), Gimeno Sacristán (2009) y Martínez Bonafé (2002) apuntaron a la participación de los libros de texto en la producción de una ideología dominante, un único punto de vista, perspectiva expresada en determinada selección, secuencia o énfasis de los contenidos escolares. Del mismo modo fueron estimados como objetos producto de un conocimiento simplificado, sesgado y acabado anclado en las teorías de la transposición didáctica. También, una herramienta que iría “en detrimento de la motivación, autonomía y flexibilidad tanto de estudiantes como de docentes” (LLINÁS, 2005, p. 21). Es así como estos libros resultan necesarios pero no suficientes, particularmente para los estudiantes de los últimos años de la escuela media, cuyos profesores están específicamente ocupados de preparar a sus estudiantes para los estudios superiores. 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.

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 1996, p. 26).

Las reproducciones de libros de texto u otros materiales proporcionados por los profesores como material de estudio, apoyo e investigación, las fotocopias, están cada vez más extendidas en la Argentina. En respuesta a la pregunta 8 del 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 lugar, “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 fotocopiable³.

³Los 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 efímeros 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”.

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 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” y está 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”:

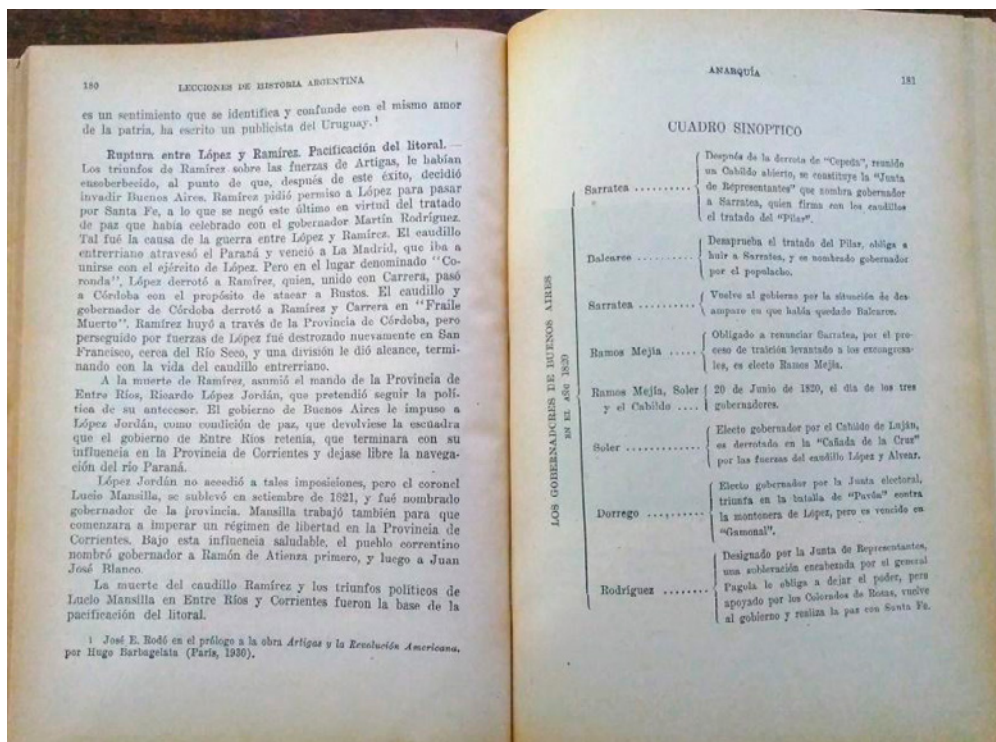
Algunas partes de manuales pero, a veces, siento que no entienden los chicos. *Como que les falta información*. Cada vez es más acotada la información y da muchas cosas por entendidas que los chicos no llegan a entender el proceso. *Entonces, trato de ver bien qué manual usar y en vez de usar manuales 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 de 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).

Las voces de las profesoras evidencian las peculiaridades materiales de los libros de textos de las últimas décadas. Identificados como parte de la segunda generación de libros de texto iniciada en Argentina en la década de 1990, estos libros transforman su función, de materiales de estudio a herramientas de trabajo. Asimismo, se presentan como una herramienta “polifónica”⁴ que –lejos de la rigurosa progresión de saberes organizados en el modelo textual propio de la primera generación de textos escolares (Figura A)– permite lecturas plurales, adaptables a la creciente heterogeneidad de las audiencias escolares, y posibilita al docente el desarrollo de una estrategia libre.

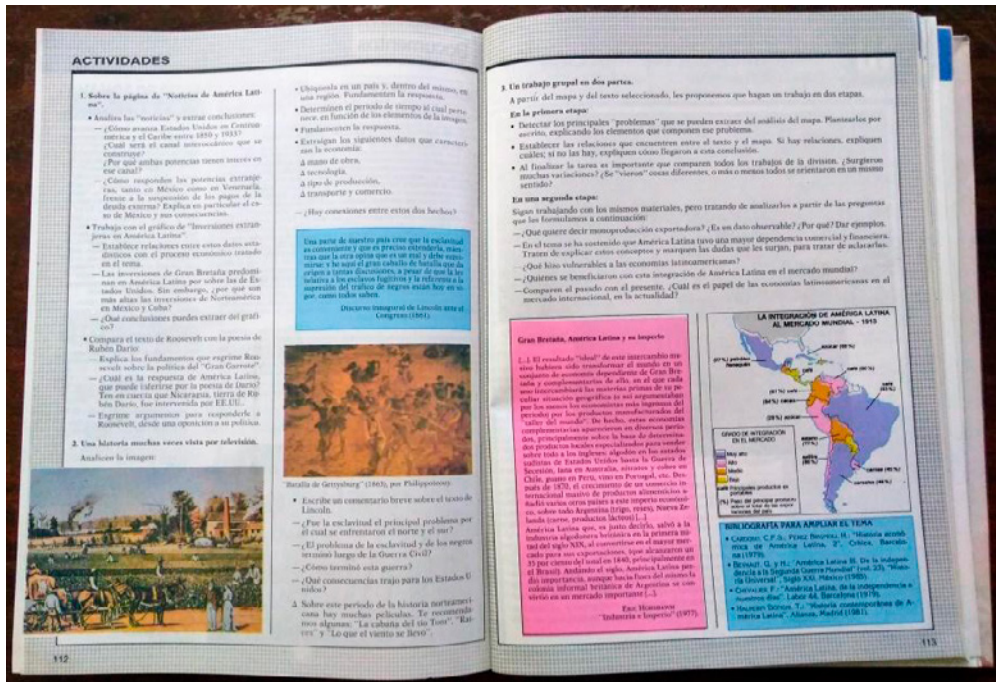
⁴Para Choppin (2000, p. 139-140), “una herramienta polifónica: tiene que permitir la evaluación de la adquisición de conocimientos; tiene que presentar una documentación compuesta, tomada de soportes variados [...] tiene que presentar lecturas plurales”.

Figura A. Páginas de *Lecciones de Historia Argentina*, Ricardo Levene, 1912. Perteneciente a la primera generación de textos escolares, fue diseñado en rígidas maquetas bajo el modelo textual del libro de Lavisse (*La pequeña historia de Francia*). Su forma de organizar y presentar los contenidos fue modelo para las publicaciones posteriores.



Además de la multiplicidad de lecturas de fuentes secundarias (textos centrales), fuentes primarias e imágenes (en los laterales de las páginas), la estructura reticular y la organización basada en la doble página alberga “bloques” de textos y una diversidad de fuentes (CHOPPIN, 2000 y 2005) de estos libros favorece un uso fragmentado a través de fotocopias (Figura B).

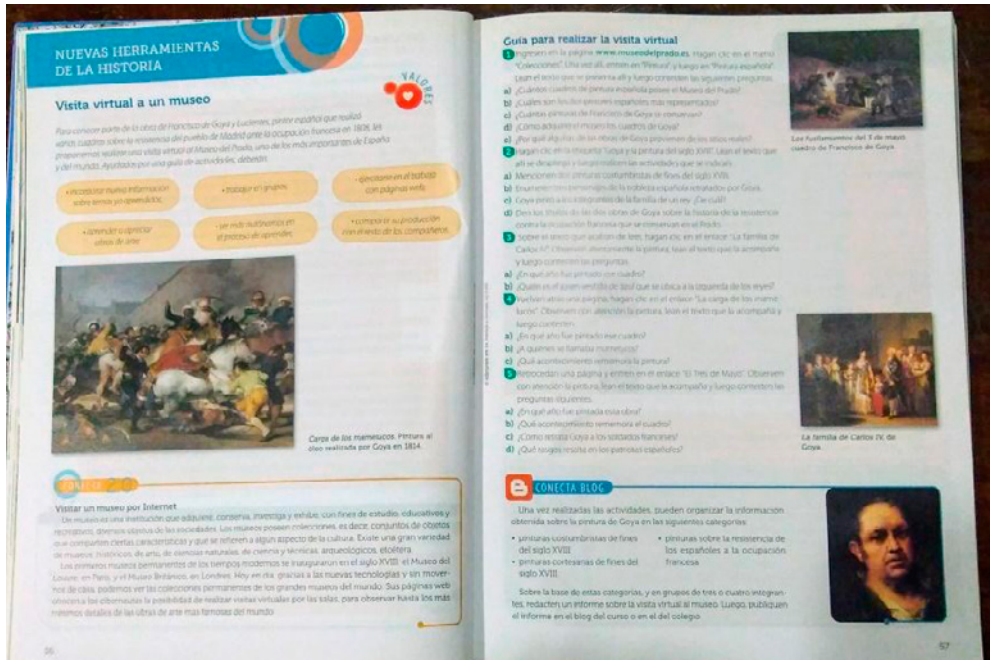
Figura B. Páginas del libro *Historia 3* de A. Jáuregui, A. González, R. Fradkin y S. Jáuregui (1990) de Editorial Santillana. Este libro marca en Argentina el desplazamiento del género enciclopedia al de unidad didáctica e inaugura una nueva estética comunicacional dando origen a la segunda generación de libros de texto que luego se masificaría.



Posteriormente, a partir de la creación del Programa Conectar Igualdad⁵ en 2010, las particularidades de los libros de texto de la segunda generación se profundizan con la última generación de libros de texto, los manuales multimedia (CHOPPIN, 2000) o libros mimetizados o metamorfoseados en pantallas (MASSONE, 2014) extendidos en Argentina (Figura C).

⁵ Creado en 2010 mediante decreto n° 459/10, el Conectar Igualdad fue un programa de carácter universal que puso a disposición una *netbook* por alumno y por profesor/a (modelo 1 a 1). Buscó acelerar el proceso de incorporación de las TIC en las aulas y llevó a estimular la producción y circulación de una diversidad de materiales multimediales que se venían elaborando desde diversos portales o canales educativos. Warschauer (2016) reconoce al programa Conectar Igualdad como dos veces más grande que el One Laptop per Child lanzado por Negroponte en 2005. En 2018, el decreto 386/2018 estableció el fin del Programa Conectar Igualdad y su reemplazo por el Plan Aprender Conectados cuyo equipamiento no será de los estudiantes sino de las escuelas.

Figura C. Páginas del libro *Historia. La Argentina y el resto del mundo*. Serie Conecta 2.0. Las nuevas características de los textos escolares se pueden notar desde el título de las series. Esta doble página alude a una nueva herramienta de la Historia, la visita virtual a un museo. Editorial SM. 2011.



Considerando estas características de los libros de texto, las profesoras entrevistadas 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 resumir 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.

Lo desarrollado hasta aquí permite comprender los modos de uso de los libros de texto desde una perspectiva micro. Desde una perspectiva macro, además de considerar las particularidades del mercado editorial en la Argentina en el cual la modificación de libros de texto ya lanzados o la producción de otros nuevos en solo uno o dos ciclos lectivos obstaculiza la adquisición o el intercambio de ejemplares usados, es preciso reconocer las particularidades de las políticas públicas de provisión de libros de texto. A diferencia de la de Chile, Brasil y México, Argentina posee una joven y zigzagueante tradición de políticas de provisión estatal de libros de texto. En las últimas décadas, la compra de libros de texto

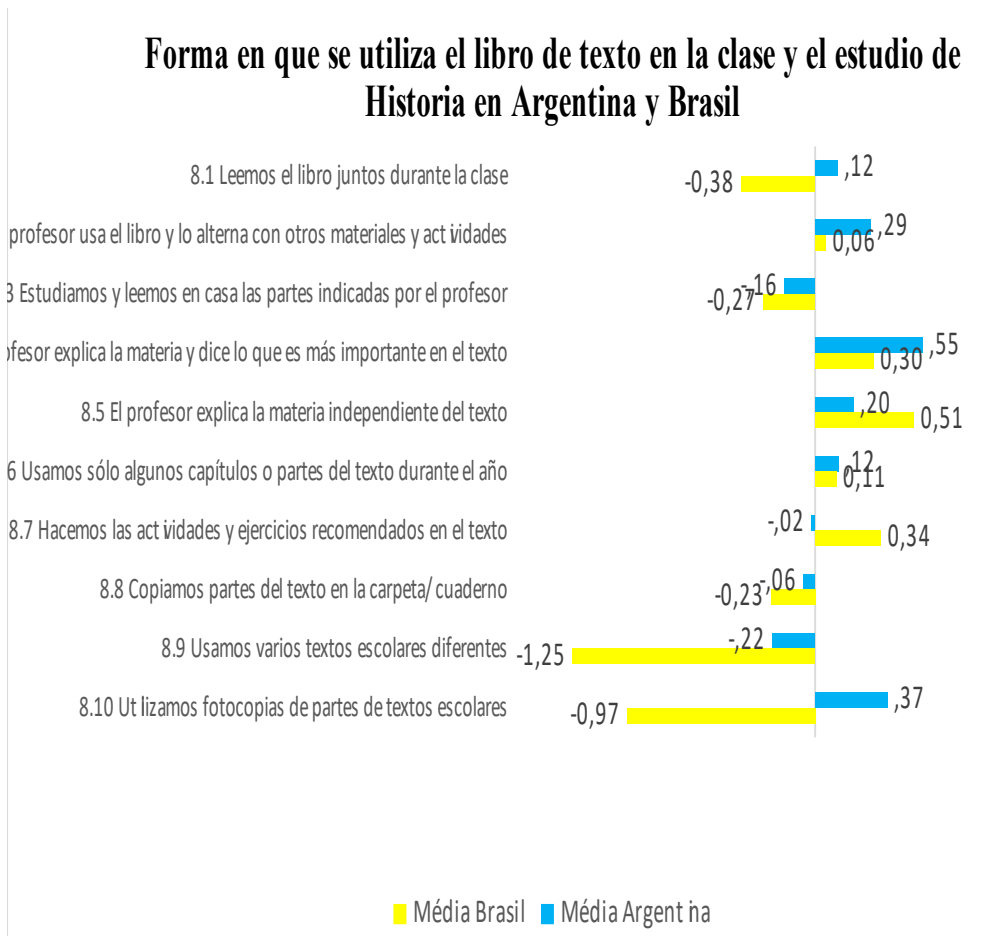
por parte del Estado Nacional, que tuvo presencia durante siete años de la década de 1990, fue reiniciada en 2004 bajo la órbita del Programa Nacional de Becas Estudiantiles-ME (PASCUAL, 2012) y parcialmente interrumpida a partir de 2016⁶. Además, mientras en los programas de esos tres países la población objetivo y la cobertura tiende a ser universal –una conquista lograda a lo largo del tiempo–, en Argentina está focalizada por la condición socioeconómica desfavorecida de las escuelas y de los alumnos. Asimismo, estos países entregan libros gratuitos tanto a los estudiantes como a los docentes, a diferencia del caso argentino que omite a estos últimos. En perspectiva histórica de las últimas décadas, la voz de Llinás (2005, p. 11) resume así su análisis de los contrastes:

la continuidad e institucionalización de los programas, la mayor cantidad de libros de texto por alumno que en Argentina, la importancia de la participación de los docentes en la selección, la relevancia de la capacitación y monitoreo del uso efectivo de los libros y la existencia de acciones complementarias, como los programas de bibliotecas de aula o institucionales.

Más cercano en el tiempo, durante 2016 no se compraron textos escolares y durante 2017 continuaron los retrasos en las compras de libros y además se empezaron a distribuir tardíamente (FELDFEBER; PUIGGROS; ROBERTSON; DUHALDE, 2018). Este panorama de mediano y corto plazo también explica la generalización de la cultura del dossier de fotocopias, principalmente de libros de texto, en la historia escolar. Una mirada de los contrastes ofrece el gráfico 4 que compara los resultados de Brasil y Argentina sobre la pregunta cómo se utiliza el texto escolar en tus clases y estudios de historia. El ítem 8.10 ofrece información sobre una de esas formas, la utilización de fotocopias de partes de textos escolares.

⁶El presupuesto 2019 tiene prevista una partida cinco veces menor en términos nominales, sin considerar la inflación estimada en torno del 50%, para la compra estatal de libros de texto (BRAGINSKY, R., *Clarín*, 25-10-18).

Gráfico 4



Fuente: datos del *Projeto Residente* correspondiente a la Argentina y Brasil organizados por la autora, 2021.

Mientras que en Brasil se sostiene desde 1985 el Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como programa de evaluación federal y distribución gratuita de libros destinado a los estudiantes de escuelas elementales y secundarias públicas (GARRIDO, 2016), las fotocopias se usan muy poco, en Argentina se usan bastante, producto de una política de distribución de textos escolares no sólo de alcance focalizado sino también discontinua. Es en este contexto en el cual los profesores redefinen el papel de estos libros como objetos didácticos y en consecuencia las fotocopias se convierten en el material de lectura principal en la historia escolar.

A su vez, con el avance de las herramientas informáticas en los últimos años, las fotocopias se combinan con los PDF intercambiados entre docentes

de diversos modos y en distintas plataformas. El *Portable Document Format* (PDF) permite la visualización de diversas combinaciones de texto, imágenes o vínculos, de forma fiable desde cualquier aplicación ni se desorganizan o desconfiguran al ser enviados a otros usuarios. Es así como el paradigma actual de textos bajados de *internet* que se reproduce en la escuela y la historia escolar y los libros de texto o sus fotocopias circulan en formato PDF, por correo electrónico, archivos de *drive* o plataformas diversas, una situación que ya existía pero avanza con más fuerza a partir de la enseñanza remota forzada en tiempos de pandemia.

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 (JOHNSON, 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 fotocopiados, en general, a medida que se va avanzando en el estudio de los temas o compilada en un dossier. Así, los profesores estudiados alejan o 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 ese gran banco de datos para su uso directo en el aula –al decir de Johnson (1996)– que son 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.

Esta ausencia está asociada no sólo con la lógica de producción de novedades del mercado editorial argentino, sino también con las sinuosas y endebles políticas públicas vinculadas con la provisión gratuita de libros de texto, a diferencia de otros países de América Latina.

De estas formas diversas los profesores-lectores invaden, habitan y subvierten los libros de texto con el propósito de producir un nuevo texto (BRITO; 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, p. 182). Así, entre fotocopias y PDFs, trazan el camino hacia el fin de los libros de texto en la escuela media en Argentina (FINOCCHIO, 2019).⁷ ¿Qué otros cambios se avecinan?

Referencias

APPLE, Michael. El libro de texto y la política cultural. **Revista de Educación**, v. 301, p. 109-126, 1993.

CHOPPIN, Alain “Pasado y presente de los manuales escolares”. En Ruiz Berrio, Julio **La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

———. “L’édition scolaire française et ses contraintes : une perspective historique”. En Bruillard, Éric (ed.) **Manuels scolaires, regard croisé**. Caen : Scérén-CRDP Basse-Normandie, 2005.

ECO, Umberto. El libro de texto como maestro. **La Nación**, 23 de julio de 2004.

FELDFEBER, Myriam; PUIGGROS, Adriana; ROBERTSON, Susan; DUHALDE, Miguel. **La privatización educativa en Argentina**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina CTERA, 2018.

FERRO, Marc. **Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1993.

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.

GIMENO SACRISTÁN, Jesús. Grandeza y miseria del libro de texto. In: **10^o International Conference on Textbooks and Educational Media**. Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media. Santiago de Compostela. España, 2009.

⁷Para esta autora, “para la escuela media, el mercado del texto escolar no existe más en la Argentina”.

JOHNSEN, Egil Børre. **Libros de texto en el calidoscopio: estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares.** Barcelona: Pomares-Corredor, 1996.

KNUDSEN, Susanne. La investigación internacional en ayudas educativas: estado del conocimiento 2000-2011. **Revista d'Innovació i Recerca en Educació.** Barcelona, v. 6, n. 2, 2013, p. 1-17.

LLINÁS, Paola. **Políticas de dotación de libros de texto en Argentina.** Buenos Aires: CIPPEC, 2005.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. **Políticas del libro de texto escolar.** Madrid: Morata, 2002.

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, p. 555-579, maio/ago. 2014.

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.

MASSONE, Marisa. Mutaciones de los materiales y las prácticas de lectura en la enseñanza de la Historia hoy. **História Hoje. Revista de História e Ensino.** São Paulo, v. 7, n. 14, p. 133-157, 2018.

MASSONE, Marisa. Transformaciones en las fuentes de creación del conocimiento histórico: entre los nuevos libros de texto y los materiales digitales. In: ZAMBONI, E.; SABINO DÍAS, M.; FINOCCHIO, S. (orgs.). **Peabiru. Um caminho, muitas trilhas. Ensino de História e Cultura Contemporânea.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014, p. 33-60.

MERCHAN IGLESIAS, Javier. **Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia.** Barcelona: Octaedro, 2005.

PASCUAL, Liliana (dir.). **Estudio de la gestión escolar de los libros provistos por el Programa Nacional de Becas Estudiantiles-ME en las provincias de Córdoba, Chubut, Mendoza, Misiones y Tucumán.** Área de Investigación y Evaluación de Programas Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Subsecretaría de Planeamiento Educativo Secretaría de Educación Ministerio de Educación de la Nación Las políticas de provisión de libros a las escuelas secundarias. Serie Informes de Investigación n° 6, 2012.

ROCKWELL, Elsie. Los usos magisteriales de la lengua escrita. **Nueva Antropología**. México, v. XII, n. 42, p. 43- 55, 1992.

TOSI, Carolina. **Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula**. Buenos Aires: Paidós, 2018.

WARSCHAUER, Mark (2016) “Educación para la inclusión digital”. En Finocchio, Silvia, Najmanovich, Denise y Warschauer, Mark **Diversos mundos en el mundo de la escuela**. Buenos Aires: Gedisa.

Posições políticas de professores de história: seis anos depois, o que mudou?

Caroline Pacievitch

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, algumas 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 sobre os processos de formação docente em História.

Os dados que vamos analisar se referem a uma amostra de 120 professores de história brasileiros que responderam a um questionário eletrônico no ano de 2019. O questionário incluía uma série de questões inspiradas no *political compass*¹, que pergunta sobre a opinião do respondente em dois grandes grupos da vida humana: os aspectos econômicos, que compõem o eixo X, e sobre os aspectos da vida política e social, que compõem o eixo Y.

As hipóteses a testar neste artigo dependem desses índices que compõem a bússola política. É provável que existam correlações entre posicionamento econômico e posicionamento político e social e as atitudes do professor em sala de aula, os objetivos aos quais se propõe em sua atividade docente, suas ideias sobre a última ditadura brasileira (1964-1985) e as formas pelas quais entende as dificuldades da profissão. Para testar essas hipóteses, estudaram-se as correlações entre os índices do posicionamento dos professores no eixo de opiniões econômicas e no eixo de opiniões político-sociais com as médias (ou modas, quando pertinente) de suas respostas em questões sobre a docência em História.

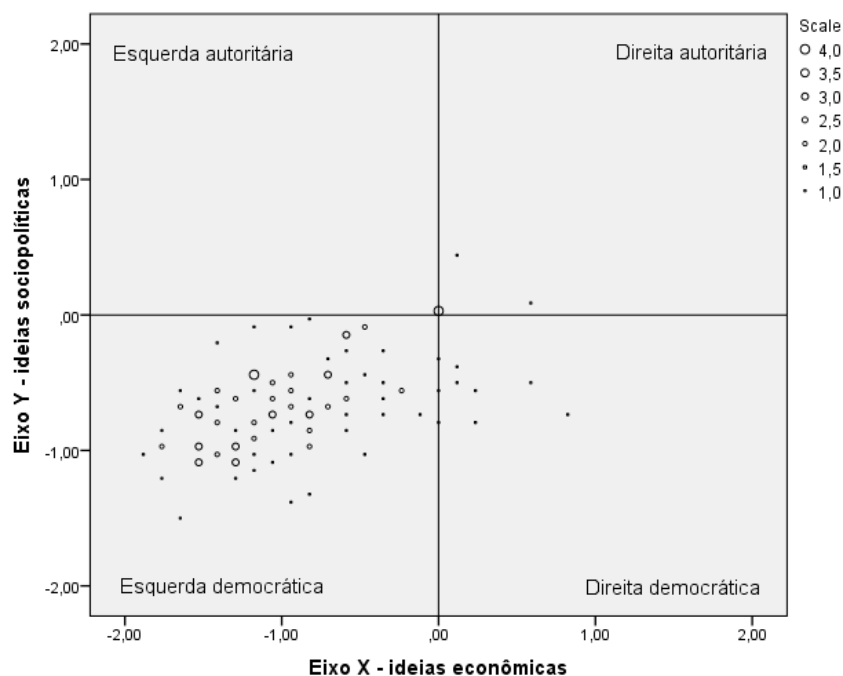
¹ O Political Compass é um sítio que propõe uma classificação da opinião política dos indivíduos mais complexa que apenas entre *direita* e *esquerda*. Pode-se ver em: <http://www.politicalcompass.org>. Acesso em: 20 nov. 2021.

Perfil

O total de respondentes da amostra é 120 pessoas, todos(as) brasileiros(as), sendo 48 identificados como do sexo masculino (40%) e 72 do sexo feminino (60%). Apenas 9% dos participantes não concluiu curso de pós-graduação. Entre os que cursaram, 55% o fizeram na área de História. É um grupo formado por docentes experientes: quase 76% da amostra apresenta 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, o perfil dos participantes consiste em uma maioria de mulheres, pós-graduados(as), entre a metade e o final da carreira.

Os participantes do Projeto Jovens & História que responderam ao questionário entre 2012 e 2013 eram em número de 288, de cinco países diferentes (Brasil, Argentina, Uruguai, Chile e Paraguai). A média da idade era de 40 anos e cerca de 60% da amostra apresentava mais de 9 anos de experiência profissional. A razão entre docentes do sexo feminino e masculino era idêntica à mostra de 2019 (60% feminino para 40% masculino) e os dados para pós-graduação também eram muito parecidos: 43,2% dos participantes afirmaram ter cursado pós-graduação em História (PACIEVITCH; CERRI, 2015). Assim, há similitude no perfil dos participantes nos dois momentos de coleta.

Figura 1. Resultado da bússola política para professores de História, 2019



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

Os resultados indicam que a maioria dos professores de história participantes em 2019 se concentrava na *esquerda democrática*, com tendência ao *centro*: 105 de 120 participantes, ou 87%. Esse resultado combina com o dado obtido na pesquisa anterior, em que 84,5% de professores brasileiros preferiam votar em partidos de *esquerda* e *centro-esquerda*. Os que poderiam permanecer nos três outros quadrantes são residuais, mas o cruzamento com outras partes do questionário demonstra que podem ter acontecido alguns problemas de preenchimento, o que os conduziu a desconsiderar alguns resultados. 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 (1964-1985), o que será apresentado adiante.

Do total de cento e vinte participantes, cento e cinco se enquadram como *esquerda democrática*, seis como *esquerda autoritária*, dois como *direita autoritária* e um como *direita democrática*, conforme a tabela 1. A análise ainda constatou quatro pessoas como *neutros ou não respondeu* e duas como *economicamente neutro e politicamente democrático*. Estas duas últimas classificações não serão utilizadas na análise, porque não auxiliam no contraste entre os posicionamentos e dificultam as comparações com a pesquisa anterior.

Tabela 1. Resultado da bússola política, 2019

	Professores		Estudantes	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Esquerda democrática	105	87,5%	1.716	46,78%
Direita democrática	6	5%	384	10,47%
Direita autoritária	2	1,7%	426	11,61%
Esquerda autoritária	1	0,8%	614	16,74%
Outra/ N. resp.	6	5%	528	14,39%
Total	120	100%	3.688	100%

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

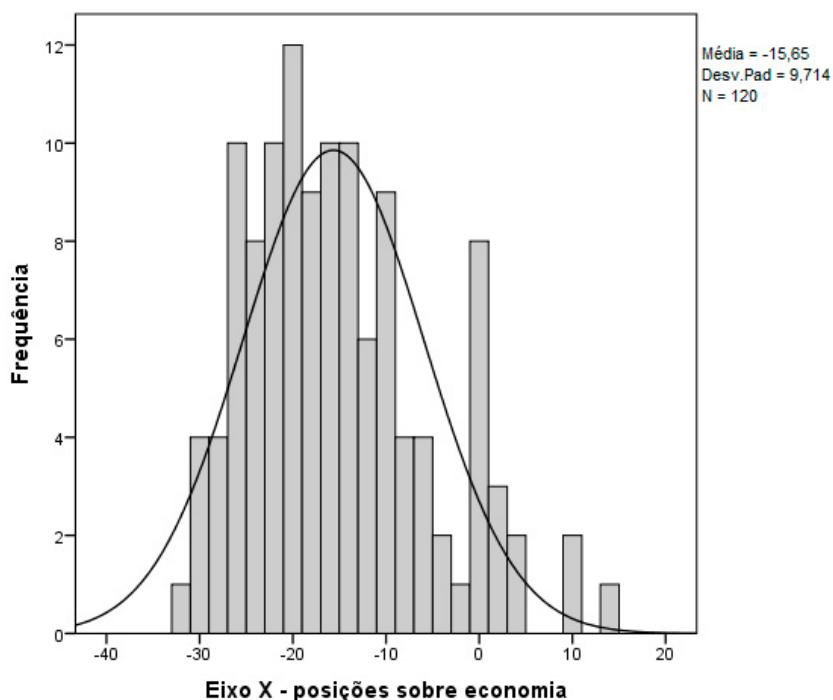
A primeira pergunta a se fazer diante dessa constatação é: *O que significa o número tão baixo para direita (seja democrática ou autoritária)?* Será um viés de pesquisa ou reflete algo que é semelhante ao que pesquisas com a bússola política costumam constatar no Brasil, com outros públicos? É certo que diversas pesquisas sobre professores brasileiros e de outros países, independentemente da disciplina que ministram, constata tendências progressistas (CHAPMAN; BURN; KITSON, 2018; CHIN; BARBER, 2010; EVANS, 1990; FRAJERMAN, 2008; PAIM, 2005; ROGERS *et al.*, 2017). Além disso, investigações que lançam mão de metodologias

qualitativas, com coortes² reduzidas, apresentam resultados semelhantes, embora com maior possibilidade de nuances (LOURENÇO, 2010; PACIEVITCH, 2014). Por outro lado, entre os jovens estudantes participantes da mesma pesquisa não se constata a mesma proporção entre pessoas que se enquadram em *esquerda* e *direita democrática*, como explicitado na tabela 1.

Tendências da bússola política em relação à importância da História, da religião e da política

Como é possível ver nos gráficos 2 e 3, a média no eixo X (aspectos econômicos) é -0,920 e o desvio-padrão é de 0,5710. Ou seja 0,70% da amostra encontra-se concentrada entre os pontos -10,49 e -0,35 da escala, o que significa que quase toda a amostra se encontra dentro da faixa que pode ser considerada *socialista*, mas ainda assim o conjunto de dados permite identificar uma gradação de intensidade, do mais socialista ao menos socialista, atingindo em alguns casos a posição *liberal*.

Gráfico 1. Histograma das médias de opinião dos respondentes quanto a temas econômicos, 2019

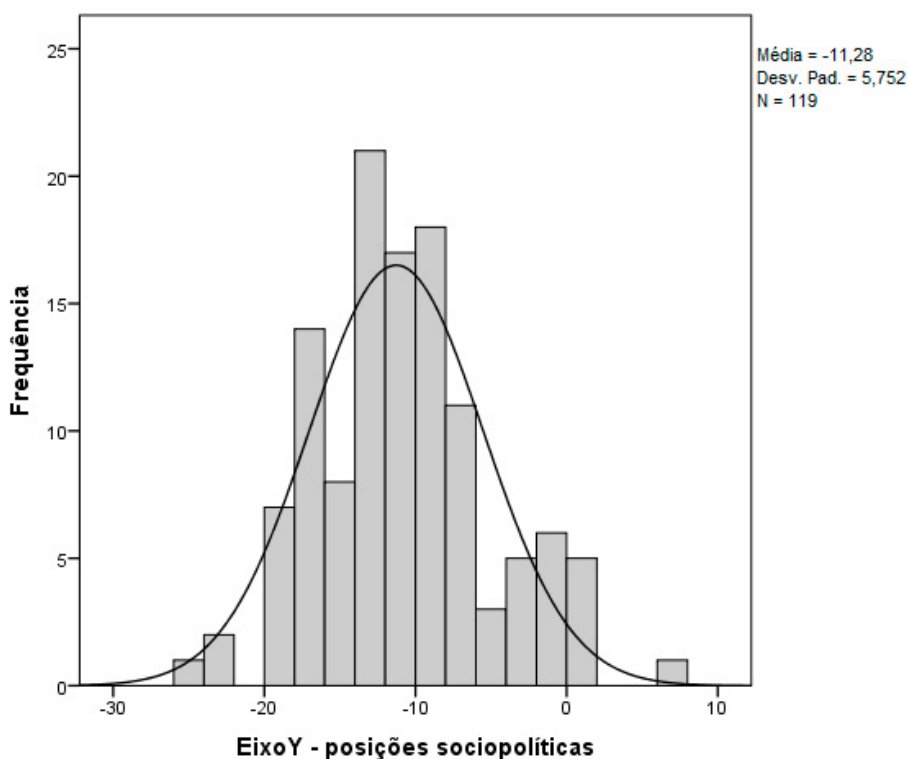


Fonte: Dados do Projeto Residente organizados pela autora, 2019.

² Em estatística, *coorte* define um recorte de indivíduos que apresentam um lapso temporal em comum.

Algo semelhante ocorre no *eixo Y* (aspectos político-sociais), em que a maior parte dos casos se concentra na faixa *democrática* da escala, com a média em -0,66 e a faixa do desvio-padrão coloca aproximadamente 70% dos casos entre as posições -0,99 e -0,330. Do mesmo modo, há uma gradação dentro dos casos, permitindo identificar diferenças que vão de posições mais extremas na faixa democrática, próximas do anarquismo, até casos dentro da faixa autoritária, porém com uma intensidade baixa de autoritarismo.

Gráfico 2. Histograma das médias de opinião dos respondentes quanto a temas políticos e sociais, 2019



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

A tabela 2, a seguir, traz a matriz de correlações entre o *eixo X* (aspectos econômicos) e as questões 6, 7 e 8 do questionário. A questão 6 demonstra como os(as) participantes avaliam a importância da História na vida dos(as) estudantes. Já as questões 7 e 8 são pessoais: abordam a importância da religião e o interesse individual pela política, respectivamente. Com essas três questões, é possível construir algumas nuances e testar a validade dos resultados.

Em todos os três casos há correlação, sendo que as mais fortes e com total significância estatística são as que se referem à política e à religião. A primeira é uma *relação inversa*, isto é: quanto maior o posicionamento *liberal*, menor interesse pela política. A segunda é uma *relação positiva*, ou seja, quanto mais intenso o posicionamento *liberal*, maior a importância atribuída à religião. O resultado para a questão 6 mostra uma correlação que ainda está dentro da margem de segurança, mas a força dessa correlação é de intensidade mais baixa e negativa. Em outros termos, quanto mais a média da opinião é *socialista*, mais se considera que a história tem importância na formação dos alunos para a vida. Porém, trata-se de uma correlação frágil, não conclusiva.

Tabela 2. Aspectos econômicos em relação à importância da história na vida dos alunos e da religião e da política na própria vida, 2019

		Eixo X - média	6. Em sua opinião, qual é a importância da História na formação dos seus alunos para a vida?	7. Qual a importância da religião para você?	8. Qual seu interesse pela política?
Eixo X	Correlação de Spearman	1	-0,129	0,393*	-0,316*
	Sig. (1-tailed)		0,162	0,000	0,000
	N	120	120	120	120

* Correlação significativa.

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

A tabela 3, por sua vez, mostra a matriz de correlações entre o eixo Y (aspectos político-sociais) e as mesmas questões acima. Desta vez, não há correlação significativa entre posições *mais democráticas* ou *mais autoritárias* e a opinião sobre a importância da história na formação dos alunos para a vida. Por outro lado, há uma forte correlação entre menor valorização da democracia e maior reconhecimento da importância da religião para o professor ou professora. Da mesma forma, há também uma relação significativa, mas não tão intensa, entre posições democráticas e interesse pela política. Ou seja, quanto mais a média do(a) professor(a) tende à *democracia*, maior é o interesse pela política.

Tabela 3. Aspectos político-sociais em relação à importância da história na vida dos alunos e da religião e da política na própria vida, 2019

		Eixo Y - média	6. Em sua opinião, qual é a importância da História na formação dos seus alunos para a vida?	7. Qual a importância da religião para você?	8. Qual seu interesse pela política?
Eixo Y	Correlação de Spearman	1,000	-0,134	0,506*	-0,193*
	Sig. (1-tailed)	.	0,146	0,000	0,036
	N	119	119	119	119

* Correlação significativa

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

A leitura da tabela permite corroborar o argumento apresentado antes de que, quanto mais crescem os valores do eixo X, ou seja, quanto mais *liberal* a pessoa se manifesta, menos intensa é a atribuição de importância para a História na formação dos(as) jovens para a vida. Neste caso e nos outros em que a significância é zero, podemos assumir que não há chance estatística de haver erro ao assumir-se que há correlação entre as variáveis. No caso da pergunta 7, sobre a importância da religião para a vida pessoal de cada participante, há praticamente 40% da correlação perfeita. Portanto, a correlação existe e é forte, ou seja: quanto mais a pessoa tende a uma perspectiva *liberal* na economia, maior é sua tendência de ter a religião como um aspecto importante em sua vida. Algo semelhante, mas no sentido inverso, ocorre com o interesse pela política: quanto menor o pendor para o *liberalismo econômico*, maior o interesse pela política, o que talvez se alinhe ao que Bobbio entende como 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).

Para reforçar a leitura do quadro 3, verifica-se novamente um índice de significância para a correlação entre o eixo Y (político-social) e a questão 6 (a importância da História para a vida das pessoas) que não nos permite rejeitar a hipótese de que não há correlação, ou seja, embora o cálculo do ρ de Spearman leve a um número que aponta uma tendência, o *sig* indica que há muita variação nas respostas das pessoas, o que não permite afirmar que efetivamente há uma tendência. Ou seja: não existe correlação entre pensamento político mais ou menos *democrático* e a importância da história pra vida. Já a correlação entre as questões 7 e 8 é presente, e mais forte para a primeira: quanto maior o pendor ao *autoritarismo*, menor o interesse pela política e maior o apreço à religião, como já explicado.

Para facilitar a conexão com a pesquisa anterior, a tabela 4, 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*.

Tabela 4. Opção nas eleições e posição política, 2019

Questão 10. Nas eleições, você geralmente vota em candidatos e partidos: * Posição Política (Números absolutos)					
		direita aut.	direita dem.	esquerda dem.	esquerda aut.
10. Nas eleições, você geralmente vota em candidatos e partidos:	esquerda	1	1	65	0
	centro-esquerda	0	0	33	0
	centro	0	0	5	0
	centro-direita	0	2	0	0
	direita	1	3	2	1
Total		2	6	105	1

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

A tabela 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 *esquerda autoritária*? Explorar o perfil e as respostas desse participante para todas as perguntas do questionário pode ser um exercício

de pesquisa interessante. Isso também demonstra o quanto é complexo tratar de ideologia e política sem recorrer, paralelamente, a abordagens qualitativas de pesquisa, que poderiam oferecer mais pistas sobre esses dois casos em especial.

Para terminar este perfil, 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 têm nenhum tipo de atuação política. Em relação à *esquerda democrática*, o cenário é o seguinte: há pelo menos uma pessoa para cada uma das nove 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, neste 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 de então: 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 ditadura civil-militar.

Avaliações sobre a ditadura civil-militar

Para seguir na comparação com os resultados obtidos em 2012-2013, foi interessante cruzar as posições obtidas com a bússola às opiniões dos participantes sobre a ditadura civil-militar brasileira. Observou-se a mesma coerência de então: os professores, em geral não são defensores da ditadura, seja qual for seu posicionamento político (PACIEVITCH; CERRI, 2016, p. 319). Há, sim, diferenças no grau de convicção com que avaliam cada item, conforme a tabela 5, que apresenta as médias obtidas em cada uma das quatro posições da bússola política consideradas nessa análise.

Tabela 5. Significados da ditadura civil-militar, 2019.

Significados da ditadura-civil-militar, média.				
Posição política	direita autoritária	direita democrática	esquerda democrática	esquerda autoritária
18.1. Combate ao terrorismo para manutenção da ordem	0	-0,5	-1,4	2
18.2. Intenso desenvolvimento econômico	0	-0,8	-1,4	1
18.3. Tortura e assassinato de opositores	0	0,5	1,5	-2
18.4. Não levar em conta a opinião do povo para governar	0	0,8	1,5	-2
18.5. Crises econômicas e aumento da dívida externa	0	0,5	1,3	0
18.6. Um período de maior segurança pública	2	-0,3	-1,2	1

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

As médias foram obtidas considerando-se a escala de Likert (-2, -1, 0, 1, 2), na qual quanto mais negativo o número, menor a concordância da pessoa com o enunciado. No caso das seis pessoas enquadradas na *direita democrática*, as médias confirmam atitudes democráticas, porém com baixa intensidade em relação ao que se vê na *esquerda democrática*, que apresenta médias mais altas de concordância em relação ao fato de que a ditadura torturou, assassinou, foi incapaz na gestão econômica e teve ações autoritárias. Esses mesmos professores discordam fundamentalmente de que houve manutenção da ordem, desenvolvimento econômico e segurança pública.

Algo interessante ocorre com as respostas dos dois docentes classificados como de *direita autoritária*. Utilizar a média, nesse caso, é capcioso, pois, à exceção do item 18.6 (que afirma que a última ditadura teria sido um período de maior segurança pública), os dois participantes são diametralmente opostos nas suas avaliações. 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 seguem se opondo em todos os outros itens, à exceção, como dito, da opinião sobre um período de maior segurança pública. Por último, o professor que ficou encaixado como de *esquerda autoritária discorda totalmente* que tenha havido perseguição e tortura e que os ditadores não levavam em conta a opinião do povo ao governar. Esse fato reforça que pode haver erro de preenchimento ou alguma inconsistência, pois esse professor pode ter apresentado

perspectivas *autoritárias* no campo político, mas possuir tendências *estatistas* que o conduziram a um ponto mais próximo à *esquerda* – embora ele mesmo não se enquadrasse como tal.

Novamente, isso pode indicar a necessidade de ter mais nuances quando se trata de pensar as posições políticas de professores(as) de história e suas consequências para o ensino da disciplina. Ou, mais simplesmente, é um viés normal numa pesquisa com N tão restrito de respondentes identificados como *direita* (*autoritária* ou *democrática*). De qualquer forma, a existência de poucos docentes que se identificaram com *direita democrática* ou *autoritária* pode facilitar que se explorem respostas individuais em outros tipos de investigação. A existência de dados quantitativos, porém, auxilia na ponderação das trajetórias individuais, ao não se tomar um caso extraordinário como representativo de um grupo.

Como fica o ensino de História?

As perguntas sobre o ensino de História permaneceram praticamente as mesmas nas duas versões do questionário, que 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; 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.

A constatação mais importante dessa tabela 6, a seguir, é a impossibilidade de afirmar, em quase nenhum caso, qualquer correlação entre o posicionamento político e objetivos do professor em sala de aula. As exceções são quanto aos direitos humanos para os professores de *esquerda* e sobre os valores e tradições para os professores de *direita*. Entretanto, isso se dá quase que no limite máximo da validade da significância estatística. Portanto, não há base nenhuma para se afirmar que os professores doutrinais estudantes, posto que não há correlação entre posição política e o modo pelo qual o professor se porta em sala de aula em termos dos seus objetivos gerais.

Tabela 6. Objetivos do ensino de História, 2019

Objetivos do ensino de História, correlação de Spearman		Eixo X	Eixo Y	
Rô de Spearman	Eixo X	Coef. de correlação	1,000	1,000
		Sig		
		N	120	119
	12.1. Procuo que conheçam os principais fatos da história	Coef. de correlação	0,036	0,085
		Sig	0,695	0,356
		N	120	119
	12.2. Quero que julguem os principais acontecimentos da história a partir do ponto de vista dos direitos humanos	Coef. de correlação	-0,319**	-0,068
		Sig	0,000	0,463
		N	120	119
	12.3. Busco que entendam como era a vida no passado levando em conta todos os pontos de vista	Coef. de correlação	-0,033	-0,024
		Sig	0,719	0,796
		N	120	119
	12.4. Quero que compreendam o comportamento das pessoas do passado levando em conta o pensamento deles na época em que viveram	Coef. de correlação	-0,166	-0,163
		Sig	0,070	0,077
		N	120	119
	12.5. Usamos a História para entender a situação do mundo atual e descobrir as tendências de mudança	Coef. de correlação	-0,055	-0,063
		Sig	0,550	0,499
		N	120	119
12.6. Estudamos de forma que seja interessante e incentive a imaginação dos estudantes	Coef. de correlação	0,104	0,053	
	Sig	0,258	0,568	
	N	120	119	
12.7. Quero que eles aprendam as tradições, características, valores e a missão da nossa nação e de nossa sociedade	Coef. de correlação	0,103	0,181*	
	Sig	0,264	0,049	
	N	120	119	
12.8. Quero os estudantes aprendam a valorizar os vestígios históricos e as construções antigas	Coef. de correlação	0,088	0,070	
	Sig	0,340	0,448	
	N	120	119	

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

De forma semelhante, parece haver uma tendência nesse quadro que repercute o que foi constatado com os dados de 2012-2013: quanto mais à *direita* 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). 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 houve nenhuma distribuição diferenciada das respostas conforme a posição dos professores na bússola política. 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.

Por fim, o último item diz respeito a como os docentes avaliam os principais obstáculos à consecução do ensino e da aprendizagem da história (tabela 7). Mais da metade dos participantes discorda (52,5%) que a falta de oportunidades de qualificação é um problema. Talvez isso ateste o viés referido ao início deste artigo: é possível que o questionário tenha sido enviado para docentes próximos aos pesquisadores participantes, que tenham 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.

Tabela 7. Obstáculos para o ensino de História, 2019

Obstáculos para o ensino de História, moda				
Posição Política	direita autoritária	direita democrática	esquerda democrática	esquerda autoritária
15.1. Não existem possibilidades suficientes para obter melhor qualificação	2	-1	-1	-1
15.2. Há súbitas e profundas mudanças na interpretação da história	1	-1	-1	1
15.3. Há poucas aulas de História no currículo escolar	-1	1	2	1
15.4. Há uma carência de apoio e materiais de ensino	2	1	1	1
15.5. Falta de interesse por parte dos estudantes	2	2	1	2
15.6. Desvalorização por parte da Secretaria / Ministério da Educação	2	2	2	2
15.7. Existem muitas mudanças curriculares na disciplina	-1	-1	-1	1
15.8. Não há tempo suficiente para preparação das aulas	2	2	2	2
15.9. Baixos salários	2	2	2	2

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

Quando as respostas a esse item específico (15.1) são cruzadas com a posição na bússola política, percebe-se que os docentes identificados como *direita autoritária* concordam totalmente com esse quesito (moda 2), enquanto os demais apresentam moda -1. Movimento semelhante nota-se 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 na *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 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 elas, 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* e à *esquerda autoritária* 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 faltarem 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 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, mas acompanham a tendência geral constatada nos dados de 2019.

Considerações finais

Caracterizar o que pensam e como agem professores em suas salas de aula é tarefa difícil, embora existam pessoas que afirmam saber o que acontece e, assim, diagnosticar as mazelas e indicar as soluções (PROFESSORES..., 2014). Entretanto, a extensa literatura sobre pensamentos ou crenças docentes (EVANS, 1990; FICKEL, 2012) e formação de professores (DAPPER, 2016; GUIMARÃES, 2012; SILVA, 2010) costuma reconhecer os limites de seus estudos, construindo suas conclusões com prudência e abertura para novos questionamentos.

É comum que análises sobre a educação sejam sustentadas em argumentos autoevidentes, utilizando recursos retóricos como “é de conhecimento geral que...”, “toda pessoa que tenha entrado numa escola pública sabe que...”. Percepções individuais são tomadas como verdades, mesmo que não existam estudos com rigor teórico-metodológico a sustentá-los, ainda que os emissores desses discursos afirmem que suas perspectivas são científicas e que as dos professores são ideológicas e enviesadas. As filosofias e sociologias da ciência já debateram o papel das posições político-ideológicas de cientistas e pesquisadores: que existam não significa que os resultados das investigações não são confiáveis. O consenso é de que os desenhos metodológicos precisam permitir o escrutínio pelos pares, para evitar que pressupostos políticos sejam tomados como molduras com base nas quais enquadram-se os resultados da pesquisa e, sim, que sejam variáveis submetidas ao pensamento crítico na construção das análises e conclusões.

Nesse sentido, este capítulo foi construído com uma intencionalidade: a de complexificar as compreensões que o campo de pesquisa do ensino de História apresenta sobre política e formação docente, em diálogo com pesquisas anteriores – quantitativas e qualitativas. As principais constatações apresentadas aqui afirmam que os participantes são professores de História, homens e mulheres, com experiência em sala de aula e com formação em pós-graduação. Esse grupo localiza-se, na bússola política, favorável a perspectivas *democráticas* e *socialistas* (por vezes, aproximando-se de *liberal*). Trata-se de um perfil semelhante ao da pesquisa anterior, com dados coletados até 2013 e que permite afirmar que professores de história participantes desta investigação se vinculam maciçamente a perspectivas que defendem a democracia e valorizam a igualdade econômica.

Os cruzamentos e testes de validação permitiram perceber que, quanto mais o participante tende a uma perspectiva *liberal* na economia, maior é sua tendência de ter a religião como um aspecto importante em sua vida. O inverso ocorre com o interesse pela política. Entretanto – e esse resultado é muito importante – não existe correlação entre pensamento político mais ou menos *democrático* e a importância da história pra vida dos alunos. Os cruzamentos tampouco permitem avistar correlações entre o posicionamento político e objetivos do professor em sala de aula. Há ligeiras diferenças na avaliação em relação à ditadura civil-militar, mas sempre dentro do que é legítimo pensar do ponto de vista historiográfico. Os pontos fora da curva encontram-se, justamente, nos dois exemplos individuais que escapam à esfera de apoio à democracia.

Portanto, as posições na bússola política podem implicar diferenças nas escolhas individuais, tais como o apreço por religião, o interesse por política ou

o tipo de participação política. Porém, não há correlações significativas quanto aos objetivos do ensino de História, à importância do ensino de História para a vida dos estudantes e, em alguma medida, na hierarquização de prioridades, isto é: direitos humanos parecem ser um tema mais importante para docentes mais vinculados à *esquerda democrática*, enquanto que tradições e patrimônio são priorizados por docentes vinculados à *direita democrática*.

Esses resultados corroboram e aprofundam o que se intuía em pesquisas qualitativas e que se percebeu na análise dos dados obtidos em 2013: não se pode afirmar que as escolhas políticas de professores de História (à *esquerda* ou à *direita*) interferem de maneira ilegítima em seu pensamento profissional. Que as escolhas pedagógicas sejam também escolhas políticas (numa compreensão freireana) não é algo a esconder ou evitar. A busca de uma suposta neutralidade dos conteúdos acaba por esterilizar a intelectualidade docente e a censurar a liberdade nas salas de aula. Pelo contrário: este capítulo defende que as decisões políticas e pedagógicas sejam refletidas e discutidas democraticamente na formação docente (inicial e contínua). Afinal, são os espaços de debate que permitem imaginar outros futuros possíveis, radicalizando a democracia e criando mundos cada vez mais amáveis, para todas as pessoas.

Referências

BOBBIO, N. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CHAPMAN, A.; BURN, K.; KITSON, A. What is school history for? British student-teachers' perspectives. **Arbor**, Madrid – ESP, v. 194, n. 788, p. a443 1-14, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2003>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CHIN, K.; BARBER, C. E. A multi-dimensional exploration of teachers' beliefs about civic education in Australia, England, and the United States. **Theory & Research in Social Education**, Silver Spring – MD – EUA, v. 38, n. 3, p. 395-427, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473432>. Acesso em: 8 jun. 2021.

DAPPER, V. F. **O projeto sala de educador: entre a indução das políticas de formação continuada e as demandas dos professores de História – Rondonópolis/MT**. 2016. 261 p. Tese (Doutorado em Educação, Área de

Concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/321620>. Acesso em: 8 jun. 2021.

EVANS, R. Teacher conceptions of History revisited: ideology, curriculum and student beliefs. **Theory and research in social education**, Silver Spring – MD – EUA, v. 18, n. 2, p. 101-138, 1990. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1992-29155-001>. Acesso em: 15 jun. 2021.

FICKEL, L. H. Democracy is Messy: exploring the personal theories of a high school social studies teacher. **Theory & Research in Social Education**, Silver Spring – MD – EUA, v. 28, n. 3, p. 359-389, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00933104.2000.10505913>. Acesso em: 8 jun. 2021.

FRAJERMAN, L. L'engagement des enseignants (1918-1968). **Histoire de l'Éducation**, Lyon – FRA, n. 117, p. 57-96, 2008. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-histoire-de-l-education-2008-1-page-57.htm>. Acesso em: 10 jun. 2021.

GUIMARÃES, S. Formação de professores de História: reflexões sobre um campo de pesquisa (1987-2009). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia – MG, v. 11, n. 1, p. 285-303, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17543/9639>. Acesso em: 8 jun. 2021.

LOURENÇO, E. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo – SP, v. 30, n. 60, p. 97-120, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/9x5mdRBWQbHHLkmcCscKDNp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 6 jun. 2021.

PACIEVITCH, C. **Responsabilidade pelo mundo**: utopias políticas na formação de professores de História. Curitiba: Appris, 2014.

PACIEVITCH, C.; CERRI, L. F. Esquerda ou direita? Professores, opção política e didática da história. **Antíteses**, Londrina – PR, 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.

PAIM, E. A. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 2005. 532 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252728>. Acesso em: 8 jun. 2021.

PROFESSORES, acordem! **Veja**, São Paulo – SP, 11 maio 2014. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/professores-acordem/>. Acesso em: 8 Jun. 2021.

ROGERS, J. *et al.* **Teaching and learning in the age of Trump: increasing stress and hostility in America's High Schools**. Los Angeles – CA: UCLA Institute for Democracy, Education, and Access, 2017. Disponível em: <https://idea.gseis.ucla.edu/publications/teaching-and-learning-in-age-of-trump>.

SILVA, C. B. da. Atualizando a Hidra? O estágio supervisionado e a formação docente inicial em História. **Educação em Revista**, Belo Horizonte – MG, v. 26, n. 1, p. 131-156, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/9b5Fw8NTMFKbrXtCn537QxQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2021.

APÊNDICE 1 – AMOSTRAS

ARGENTINA							
Província				Frequency	Percent		
Buenos Aires			Valid	masculino	1	50,0	
				femenino	1	50,0	
				Total	2	100,0	
	CABA	Pública central	Valid	masculino	49	39,8	
				femenino	74	60,2	
				Total	123	100,0	
		Particular laica/ empr.	Valid	masculino	42	48,8	
				femenino	44	51,2	
				Total	86	100,0	
	Quilmes	Particular religiosa	Valid	masculino	24	37,5	
				femenino	39	60,9	
				Total	63	98,4	
			Missing	n. resp.	1	1,6	
	Total				64	100,0	
	Luján	Particular religiosa	Valid	masculino	25	40,3	
				femenino	32	51,6	
				Total	57	91,9	
			Missing	n. resp.	5	8,1	
		Total				62	100,0
		Particular laica/ empr.	Valid	masculino	16	35,6	
				femenino	26	57,8	
				Total	42	93,3	
			Missing	n. resp.	3	6,7	
		Total				45	100,0
	Ezpeleta - Quilmes	Pública de periferia	Valid	masculino	57	49,1	
				femenino	43	37,1	
				Total	100	86,2	
			Missing	n. resp.	16	13,8	
	Total				116	100,0	
	Rodriguez	Pública central	Valid	masculino	34	42,5	
femenino				36	45,0		
Total				70	87,5		
Missing			n. resp.	10	12,5		
Total				80	100,0		
Jose C. Paz		Valid	masculino	44	50,0		
			femenino	44	50,0		
			Total	88	100,0		
San Miguel		Valid	masculino	26	44,1		
			femenino	28	47,5		
			Total	54	91,5		
		Missing	n. resp.	5	8,5		
Total				59	100,0		
				923			

BRASIL						
Estado	Cidade	Tipo de escola		Frequency	Percent	
Não informado	Não informado	Não informado	Valid	masculino	94	53,1
				feminino	74	41,8
				Total	168	94,9
			Missing	n. resp.	9	5,1
Total				177	100,0	
SP	São Paulo, SP	Pública de periferia	Valid	masculino	44	41,1
				feminino	63	58,9
				Total	107	100,0
		Particular laica/ empr.	Valid	masculino	26	76,5
				feminino	8	23,5
Total				34	100,0	

continua

continuação

BRASIL						
Estado	Cidade	Tipo de escola			Frequency	Percent
BA	Eunápolis, BA	Pública de periferia	Valid	masculino	17	50,0
				feminino	14	41,2
				Total	31	91,2
		Missing	n. resp.	3	8,8	
		Total		34	100,0	
		Pública central	Valid	masculino	56	44,8
				feminino	60	48,0
				Total	116	92,8
		Missing	n. resp.	9	7,2	
	Total		125	100,0		
	Particular laica/ empr.	Valid	masculino	15	48,4	
			feminino	15	48,4	
			Total	30	96,8	
	Missing	n. resp.	1	3,2		
	Total		31	100,0		
	Cachoeira, BA	Pública central	Valid	masculino	46	40,7
				feminino	65	57,5
				Total	111	98,2
		Missing	n. resp.	2	1,8	
		Total		113	100,0	
		Pública EJA	Valid	masculino	14	38,9
	feminino			18	50,0	
	Total			32	88,9	
	Missing	n. resp.	4	11,1		
	Total		36	100,0		
	Feira de Santana, BA	Pública de periferia	Valid	masculino	75	46,6
				feminino	85	52,8
Total				160	99,4	
Missing		n. resp.	1	,6		
Total			161	100,0		
Pública central		Valid	masculino	31	54,4	
			feminino	26	45,6	
			Total	57	100,0	
Particular religiosa		Valid	masculino	3	100,0	
Particular laica/ empr.		Valid	masculino	26	41,3	
	feminino		37	58,7		
	Total		63	100,0		
Vitória da Conquista, BA	Pública de periferia	Valid	masculino	37	37,0	
			feminino	54	54,0	
			Total	91	91,0	
	Missing	n. resp.	9	9,0		
	Total		100	100,0		
	Pública central	Valid	masculino	44	51,8	
			feminino	41	48,2	
			Total	85	100,0	
	Particular laica/ empr.	Valid	masculino	91	44,6	
feminino			113	55,4		
Total			204	100,0		
Governador Mangabeira, BA	Pública central	Valid	masculino	144	45,6	
			feminino	157	49,7	
			Total	301	95,3	
	Missing	n. resp.	15	4,7		
	Total		316	100,0		
Pública EJA	Valid	masculino	8	57,1		
		feminino	6	42,9		
		Total	14	100,0		
Muritiba, BA	Pública central	Valid	masculino	100	44,4	
			feminino	115	51,1	
			Total	215	95,6	
	Missing	n. resp.	10	4,4		
	Total		225	100,0		
	Particular laica/ empr.	Valid	masculino	26	38,8	
			feminino	40	59,7	
Total			66	98,5		
Missing	n. resp.	1	1,5			
Total		67	100,0			

continua

continuação

BRASIL						
Estado	Cidade	Tipo de escola			Frequency	Percent
MG	Diamantina, MG	Pública central	Valid	masculino	43	34,7
				feminino	70	56,5
				Total	113	91,1
		Missing	n. resp.	11	8,9	
		Total		124	100,0	
		Particular laica/ empr.	Valid	masculino	16	47,1
	feminino			18	52,9	
	Total			34	100,0	
	Uberlândia, MG	Pública de periferia	Valid	masculino	9	37,5
				feminino	15	62,5
				Total	24	100,0
		Pública central	Valid	masculino	14	36,8
				feminino	23	60,5
				Total	37	97,4
			Missing	n. resp.	1	2,6
			Total		38	100,0
			Pública EJA	Valid	masculino	14
		feminino			22	57,9
Total		36			94,7	
Missing		n. resp.		2	5,3	
Total		38		100,0		
.		Não informado		Valid	masculino	2
PR	Prudentópolis, PR	Pública central	Valid	masculino	42	43,8
				feminino	54	56,3
				Total	96	100,0
	Londrina, PR	Pública central	Valid	masculino	41	45,1
				feminino	49	53,8
				Total	90	98,9
			Missing	n. resp.	1	1,1
	Total		91	100,0		
	Jacarezinho, PR	Pública central	Valid	masculino	49	55,7
				feminino	39	44,3
				Total	88	100,0
	Inajá, PR	Pública central	Valid	masculino	11	55,0
				feminino	9	45,0
				Total	20	100,0
	Arapongas, PR	Pública central	Valid	masculino	27	40,3
				feminino	39	58,2
				Total	66	98,5
			Missing	n. resp.	1	1,5
Total		67	100,0			
Ponta Grossa, PR	Pública central	Valid	masculino	64	38,6	
			feminino	102	61,4	
			Total	166	100,0	
	Particular religiosa	Valid	masculino	61	41,8	
			feminino	85	58,2	
			Total	146	100,0	
	Particular laica/ empr.	Valid	masculino	40	46,0	
			feminino	47	54,0	
			Total	87	100,0	
Piraí do Sul, PR	Pública central	Valid	masculino	35	37,6	
			feminino	58	62,4	
			Total	93	100,0	
Curitiba, PR	Pública central	Valid	masculino	49	50,0	
			feminino	44	44,9	
			Total	93	94,9	
		Missing	n. resp.	5	5,1	
		Total		98	100,0	
		Particular laica/ empr.	Valid	masculino	14	45,2
	feminino			12	38,7	
	Total			26	83,9	
	Missing	n. resp.	5	16,1		
Total		31	100,0			
Guarapuava, PR	Pública central	Valid	masculino	59	46,1	
			feminino	69	53,9	
			Total	128	100,0	
Foz do Iguaçu, PR	Pública de periferia	Valid	masculino	15	57,7	
			feminino	11	42,3	
			Total	26	100,0	

continua

conclusão

BRASIL						
Estado	Cidade	Tipo de escola			Frequency	Percent
RJ	Rio de Janeiro, RJ	Pública de periferia	Valid	masculino	73	57,9
				feminino	53	42,1
				Total	126	100,0
		Pública central	Valid	masculino	14	60,9
				feminino	9	39,1
				Total	23	100,0
	Particular religiosa	Valid	masculino	36	58,1	
			feminino	26	41,9	
			Total	62	100,0	
	Nova Iguaçu, RJ	Particular religiosa	Valid	masculino	15	39,5
				feminino	23	60,5
				Total	38	100,0
SC	Papanduva, SC	Pública central	Valid	masculino	55	43,3
				feminino	72	56,7
				Total	127	100,0
RS	Porto Alegre, RS	Pública de periferia	Valid	masculino	40	42,6
				feminino	43	45,7
				Total	83	88,3
			Missing	n. resp.	11	11,7
			Total		94	100,0
GO	Morrinhos, GO	Pública central	Valid	masculino	67	64,4
				feminino	37	35,6
				Total	104	100,0
Total geral					3923	100,0

CHILE						
Região	Cidade	Tipo de escola			Frequency	Percent
Ñuble	San Carlos	Pública central	Valid	masculino	14	51,9
				femenino	13	48,1
				Total	27	100,0
	Chilán	Particular religiosa	Valid	masculino	33	49,3
				femenino	34	50,7
				Total	67	100,0
	Pemuco	.	Valid	masculino	12	40,0
				femenino	18	60,0
				Total	30	100,0
Valparaíso	Chilán	Particular laica/ empr.	Valid	masculino	1	100,0
				femenino	0	0,0
	Valparaíso	Pública central	Valid	masculino	23	76,7
				femenino	7	23,3
				Total	30	100,0
		Particular laica/ empr.	Valid	masculino	23	60,5
				femenino	15	39,5
				Total	38	100,0
	Villa Alemana	Pública de periferia	Valid	masculino	18	46,2
				femenino	21	53,8
				Total	39	100,0
		Pública central	Valid	masculino	35	36,5
femenino				61	63,5	
Total				96	100,0	
De los Ríos	Valdívia	.	Valid	masculino	94	91,3
				femenino	9	8,7
				Total	103	100,0
TOTAL GERAL					431	100,0

COLÔMBIA						
Estado	Cidade	Tipo de escola			Frequency	Percent
Cundinamarca	Bogotá	Pública central	Valid	masculino	42	47,7
				femenino	46	52,3
				Total	88	100,0
		Particular laica/ empr.	Valid	masculino	36	51,4
				femenino	34	48,6
				Total	70	100,0
TOTAL GERAL					158	100,0

MÉXICO						
Estado	Cidade	Tipo de escola			Frequency	Percent
.	.	.	Valid	femenino	1	100,0
DF	México	Pública central	Valid	masculino	40	59,7
				femenino	26	38,8
				Total	66	98,5
			Missing	n. resp.	1	1,5
			Total		67	100,0
		Particular religiosa	Valid	masculino	33	49,3
				femenino	33	49,3
				Total	66	98,5
			Missing	n. resp.	1	1,5
			Total		67	100,0
Estado de México	Texcoco	.	Valid	femenino	1	100,0
		Pública de periferia	Valid	masculino	56	41,5
				femenino	79	58,5
				Total	135	100,0
		Pública central	Valid	masculino	122	45,9
				femenino	144	54,1
				Total	266	100,0
		Particular laica/ empr.	Valid	masculino	86	46,7
				femenino	98	53,3
				Total	184	100,0
Veracruz	Tuxpan	Pública de periferia	Valid	masculino	40	50,6
				femenino	39	49,4
				Total	79	100,0
		Particular laica/ empr.	Valid	masculino	29	48,3
				femenino	31	51,7
				Total	60	100,0
Querétaro	Querétaro	Pública de periferia	Valid	masculino	38	41,8
				femenino	53	58,2
				Total	91	100,0
		Particular laica/ empr.	Valid	masculino	24	39,3
				femenino	37	60,7
				Total	61	100,0
TOTAL GERAL					1012	100,0

PERU						
Província	Cidade	Tipo de escola			Frequency	Percent
Capital	Lima	.	Valid	masculino	13	41,9
				femenino	18	58,1
				Total	31	100,0
		Pública central	Valid	masculino	32	47,8
				femenino	35	52,2
				Total	67	100,0
		Particular laica/ empr.	Valid	masculino	9	52,9
				femenino	8	47,1
				Total	17	100,0
TOTAL GERAL					115	100,0

URUGUAI						
estado	Cidade	Tipo de escola			Frequency	Percent
.	.	.	Valid	masculino	6	27,3
				femenino	16	72,7
				Total	22	100,0
Capital	Montevideo	.	Valid	masculino	23	38,3
				femenino	37	61,7
				Total	60	100,0
Colonia	Colonia	.	Valid	masculino	32	47,8
				femenino	35	52,2
				Total	67	100,0
TOTAL GERAL					149	100,0

APÊNDICE 2 – Carta às escolas

Projeto Residente



Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP 84030-900 | CEP 84010-919 | Ponta Grossa - Paraná - Brasil
Tel. (42) 3220-3794 | Email lfcronos@yahoo.com.br

Escola: _____

Estimado(a) gestor escolar:

Venho por meio desta solicitar formalmente a autorização de V. Senhoria para aplicar questionários de pesquisa do Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e a política na América Latina, a estudantes e docentes deste estabelecimento escolar.

A PESQUISA busca dados e opiniões sobre aprendizagem histórica, cultura histórica e cultura política, que serão utilizados em estudos acadêmicos nestas áreas, os quais terão a possibilidade de contribuir para melhorias das políticas públicas de educação, formação inicial e continuada de professores e para subsidiar os docentes em seus planejamentos e aulas. Esta pesquisa está sendo desenvolvida simultaneamente por pesquisadores da área de História e de Educação do Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile, Venezuela, Peru, Colômbia e México, sob coordenação do prof. Luis Cerri, da UEPG. Segue, anexo a esta, exemplar dos instrumentos de pesquisa de estudantes e professores para vosso conhecimento e arquivo.

QUESTÕES OPERACIONAIS. A coleta de dados leva de 50 a 100 minutos, aproximadamente. Os estudantes devem se sentir livres para não participar da atividade, e os que participarem serão informados de que não precisam responder às questões que não quiserem. Solicitamos que o professor regular da turma permaneça em sala durante toda a aplicação, e organize atividades alternativas para os estudantes que não desejarem participar. Entre os benefícios para os estudantes estão a oportunidade de refletir sobre questões referentes à história, aprendizagem, política e valores e organizar sua própria opinião, além de se familiarizar com sessões de resposta a instrumentos de maior fôlego, que são típicos nas avaliações educacionais e concursos para acesso a universidades, outras instituições educacionais, bem como na seleção para vagas de emprego.


ASPECTOS ÉTICOS. A pesquisa é registrada na Plataforma Brasil (<http://portal2.saude.gov.br>) e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG. O documento de aprovação segue em anexo. Por se tratar de um levantamento quantitativo em que não se coletam informações individuais e na qual o foco é a análise de grupos e variáveis, dispensou-se o termo de consentimento de cada sujeito. Mesmo assim, reafirmamos nosso compromisso com o sigilo de dados, inclusive deste estabelecimento, que não será identificado em nenhuma fase da pesquisa, exceto para a devolutiva de dados mencionada abaixo.

Os RESULTADOS da pesquisa neste estabelecimento podem ser enviados eletronicamente à escola, bastando para isso preencher o e-mail de contato no documento de autorização em anexo.

Para quaisquer outras dúvidas e informações, colocamo-nos à inteira disposição pelo e-mail lfcronos@yahoo.com.br

Agradecemos imensamente a atenção e a colaboração.

Atenciosamente,


Luis F. Cerri – Coordenador

Projeto Residente



Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP 84030-900 | CEP 84010-919 | Ponta Grossa - Paraná - Brasil
Tel. (42) 3220-3794 | Email lfcronos@yahoo.com.br

AUTORIZAÇÃO

Por meio desta, autorizo a coleta de dados do Projeto Residente – Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina – neste estabelecimento escolar.

Declaro que li os termos da pesquisa constantes no pedido de autorização.

_____, _____, ____ / ____ / 2019.
(escola) (cidade) (data)

(Assinatura)

Nome: _____

ID: _____

Pesquisa – Brasil

1. Sua turma foi escolhida para participar de uma pesquisa envolvendo alunos de vários países da América do Sul.
2. Caso não queira responder o questionário, siga as orientações do seu professor(a).
3. Através deste questionário desejamos saber como os jovens veem a história e conhecer algumas de suas opiniões sobre o presente e o futuro.
4. Durante o preenchimento do questionário, não se preocupe com as respostas dos seus colegas. Concentre-se nas SUAS opiniões e não na maneira como os outros acham que você deveria responder.
5. Algumas perguntas serão mais fáceis para você e mais difíceis para os outros. **Não há resposta certa ou errada**, por isso responda sinceramente. É importante responder a todas as questões, mas se você não souber ou não quiser responder a alguma, deixe em branco e passe às seguintes.
6. Após marcar sua resposta, se notar que se enganou, peça orientação ao coordenador.
7. Se alguma pergunta não estiver clara para você, peça ajuda ao coordenador da atividade, mas de maneira que não atrapalhe seus colegas.
8. O professor não terá conhecimento das suas respostas e suas informações serão tratadas confidencialmente em todas as etapas.

Muito obrigado por sua valiosa participação nesse projeto!

Prof. Dr. L. F. Cerri – UEPG – Coordenador do projeto no Brasil.

<p>1. IDADE</p> <p><input type="radio"/> a) menos de 15 anos <input type="radio"/> b) 15 anos <input type="radio"/> c) 16 anos</p> <p><input type="radio"/> d) 17 anos <input type="radio"/> e) 18 anos ou mais</p> <p>2. SEXO</p> <p><input type="radio"/> a) masculino <input type="radio"/> b) feminino</p> <p>3. O QUE SIGNIFICA A HISTÓRIA PARA VOCÊ?</p> <p>3.1. Uma matéria da escola e nada mais. <input type="radio"/> discordo totalmente <input type="radio"/> discordo <input type="radio"/> nem concordo nem discordo <input type="radio"/> concordo <input type="radio"/> concordo totalmente</p> <p>3.2. Uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação. <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>3.3. Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>3.4. Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida. <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>3.5. Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau. <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>3.6. Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais. <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>3.7. Um amontoado de crueldades e desgraças. <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>3.8. Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças que se produzem com a passagem do tempo <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>4. QUAIS AS FORMAS EM QUE A HISTÓRIA APARECE QUE VOCÊ MAIS GOSTA?</p> <p>4.1. Livros escolares <input type="radio"/> Confio muito pouco <input type="radio"/> Confio pouco <input type="radio"/> Mais ou menos <input type="radio"/> Confio <input type="radio"/> Confio muito</p> <p>4.2. Documentos e outros vestígios <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>4.3. Youtubers e vídeos do Youtube <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>4.4. Filmes <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>4.5. Novelas e séries. <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>4.6. Documentários em vídeo <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>4.7. Falas dos professores. <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>4.8. Falas de outros adultos (pais, avós) <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>4.9. Museus e lugares históricos <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>4.10. Livros não escolares de história ou sobre história <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>	<p>4.11. Redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram etc.) <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>4.12. Sites da Internet <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>4.13. Opinião de historiadores profissionais <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>4.14. A opinião da maioria <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>4.15. Memes <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>4.16. Jogos eletrônicos (games) <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>4.17. Desenhos animados <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>4.18. Histórias em quadrinhos <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>5. QUAIS AS FORMAS EM QUE A HISTÓRIA APARECE QUE VOCÊ MAIS CONFIA?</p> <p>5.1. Livros escolares. <input type="radio"/> Confio muito pouco <input type="radio"/> Confio pouco <input type="radio"/> Mais ou menos <input type="radio"/> Confio <input type="radio"/> Confio muito</p> <p>5.2. Documentos e outros vestígios <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>5.3. Youtubers e vídeos do Youtube <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>5.5. Filmes <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>5.5. Novelas e séries. <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>5.6. Documentários em vídeo <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>5.7. Falas dos professores. <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>5.8. Falas de outros adultos (pais, avós) <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>5.9. Museus e lugares históricos <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>5.10. Livros não escolares de história ou sobre história <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>5.11. Redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram etc.) <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>5.12. Sites da Internet <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>5.13. Opinião de historiadores profissionais <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>5.15. A opinião da maioria <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>5.15. Memes <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>5.16. Jogos eletrônicos (games) <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>5.17. desenhos animados <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>5.18. Histórias em quadrinhos <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

6. O QUE NORMALMENTE ACONTECE NAS SUAS AULAS DE HISTÓRIA?

	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
6.1. Ouvimos as exposições dos professores sobre o passado	0	0	0	0	0
6.2. Somos informados do que foi bom ou mau, certo ou errado na História	0	0	0	0	0
6.3. Discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado	0	0	0	0	0
6.4. Pesquisamos diversas fontes históricas: documentos, fotografias, figuras, mapas	0	0	0	0	0
6.5. Nós mesmos recordamos e reinterpretamos a História	0	0	0	0	0
6.6. Ouvimos áudios ou vemos filmes e vídeos sobre História	0	0	0	0	0
6.7. Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xerox).	0	0	0	0	0
6.8. Fazemos trabalhos de grupo	0	0	0	0	0
6.9. Fazemos teatro, visitas a museus, projetos com a comunidade	0	0	0	0	0
6.10. Fazemos buscas e análises de material na internet	0	0	0	0	0
6.11. Produzimos textos, material audiovisual ou digital	0	0	0	0	0

7. EM QUE SUAS AULAS DE HISTÓRIA MAIS SE CONCENTRAM?

	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
7.1. Procuramos conhecer os principais fatos da história	0	0	0	0	0
7.2. Julgamos os principais acontecimentos da história a partir do ponto de vista dos direitos humanos	0	0	0	0	0
7.3. Tentamos entender como era a vida no passado levando em conta todos os pontos de vista	0	0	0	0	0
7.4. Tentamos compreender o comportamento das pessoas do passado levando em conta o pensamento deles na época em que viveram	0	0	0	0	0
7.5. Usamos a História para entender a situação do mundo atual e descobrir as tendências de mudança	0	0	0	0	0
7.6. Estudamos de forma que seja interessante e incentive nossa imaginação	0	0	0	0	0
7.7. Aprendemos as tradições, características, valores e a missão da nossa nação e de nossa sociedade	0	0	0	0	0
7.8. Aprendemos a valorizar os vestígios históricos e as construções antigas	0	0	0	0	0

Caso seu professor de História use livro, responda as questões abaixo. Caso contrário, deixe em branco.

8. COMO É USADO O LIVRO DIDÁTICO EM SUAS AULAS E ESTUDOS DE HISTÓRIA?

	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
8.1. Lemos o livro juntos durante a aula	0	0	0	0	0
8.2. O professor usa o livro e alterna com outros materiais e atividades.	0	0	0	0	0
8.3. Estudamos e lemos em casa as partes indicadas pelo professor	0	0	0	0	0
8.4. O professor explica a matéria e diz o que é mais importante no livro	0	0	0	0	0
8.5. O professor explica a matéria independente do livro	0	0	0	0	0
8.6. Usamos apenas alguns capítulos ou partes do livro durante o ano.	0	0	0	0	0
8.7. Fazemos as atividades e exercícios recomendados no livro.	0	0	0	0	0
8.8. Copiamos partes do livro no caderno.	0	0	0	0	0
8.9. Usamos vários livros diferentes.	0	0	0	0	0
8.10. Usamos fotocópias de partes de livros.	0	0	0	0	0

9. Qual a importância da religião para você?

- a) Não é importante
- b) É um pouco importante
- c) Mais ou menos importante
- d) É importante
- e) É muito importante

10. Qual seu interesse pela política?

- a) Nenhum
- b) Pequeno
- c) Médio
- d) Grande
- e) Muito grande

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.

- a) Movimento estudantil
- b) Militância político-partidária
- c) Movimentos de reivindicação social (moradia, transporte etc.)
- d) Discuto e compartilho temas políticos nas redes sociais
- e) Grupos de jovens na igreja
- f) Grupos ambientalistas
- g) Movimentos étnicorraciais
- h) Movimentos de identidade de gênero
- i) Movimentos políticos não vinculados a partidos
- j) Não participo de nenhum movimento social ou político

12. Marque a alternativa que traz os acontecimentos da história da América do Sul na ordem correta em que aconteceram:

- a) Época da colonização portuguesa, Tempo em que só havia sociedades indígenas, Período de ditaduras militares, Independências, Impactos da 1a. Guerra Mundial.
- b) Tempo em que só havia sociedades indígenas, Época da colonização portuguesa, Independências, Impactos da 1a. Guerra Mundial, Período de ditaduras militares.
- c) Independências, Período de ditaduras militares, Tempo em que só havia sociedades indígenas, Época da colonização portuguesa, Impactos da 1a. Guerra Mundial.

O d) Época da colonização portuguesa, Independências, Tempo em que só havia sociedades indígenas, Período de ditaduras militares, Impactos da 1a. Guerra Mundial.

O e) Tempo em que só havia sociedades indígenas, Época da colonização portuguesa, Independências, Período de ditaduras militares, Impactos da 1a. Guerra Mundial.

13. QUAL SEU INTERESSE PELO SEGUINTE PERÍODO DA HISTÓRIA:

	Nenhum interesse	Pouco interesse	Interesse médio	Interesse grande	Interesse total
13.1. Época dos homens primitivos (milhares de anos atrás)	0	0	0	0	0
13.2. Mundo Antigo (da invenção da escrita até o ano 476 d.C.)	0	0	0	0	0
13.3. Idade Média (aproximadamente de 500 a 1500)	0	0	0	0	0
13.4. O período entre 1500 e 1800	0	0	0	0	0
13.5. O período de 1800 a 1945	0	0	0	0	0
13.6. De 1945 até os dias de hoje	0	0	0	0	0

14. QUAL SEU INTERESSE PELOS SEGUINTE TEMAS DA HISTÓRIA:

	Nenhum interesse	Pouco interesse	Interesse médio	Interesse grande	Interesse total
14.1. A vida cotidiana das pessoas comuns	0	0	0	0	0
14.2. Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	0	0	0	0	0
14.3. Aventureiros e grandes descobridores	0	0	0	0	0
14.4. Guerras e ditaduras	0	0	0	0	0
14.5. Culturas de países distantes	0	0	0	0	0
14.6. A formação das nações	0	0	0	0	0
14.7. A conquista do direito de votar e da liberdade de expressão	0	0	0	0	0
14.8. A interferência dos seres humanos no meio-ambiente	0	0	0	0	0
14.9. O desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio	0	0	0	0	0
14.10. A história de assuntos específicos (por exemplo: a história dos carros, da Igreja, da música, da mulher, da infância, etc.)	0	0	0	0	0
14.11. A história da sua família	0	0	0	0	0

15. QUAL O SEU INTERESSE SOBRE A HISTÓRIA DOS SEGUINTE LUGARES:

	Nenhum interesse	Pouco interesse	Interesse médio	Interesse grande	Interesse total
15.1. A história da localidade onde vivo	0	0	0	0	0
15.2. A história da minha região	0	0	0	0	0
15.3. A história do Brasil	0	0	0	0	0
15.4. A história de outros países da América Latina	0	0	0	0	0

15.5. A história da Europa e dos Estados Unidos	0	0	0	0	0
15.6. A história da África	0	0	0	0	0
15.7. A história do Oriente (China, Índia etc.)	0	0	0	0	0

16. Que influência você acha que tiveram os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas desde 1980 até hoje?

	Nenhuma importância	Pouca importância	Importância média	Muita importância	Importância total
16.1. Invenções técnicas e mecanização	0	0	0	0	0
16.2. Movimentos e conflitos sociais	0	0	0	0	0
16.3. Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	0	0	0	0	0
16.4. Reformas políticas	0	0	0	0	0
16.5. Fundadores de religiões e chefes religiosos	0	0	0	0	0
16.6. Desenvolvimento da ciência e do conhecimento	0	0	0	0	0
16.7. Guerras e conflitos	0	0	0	0	0
16.8. Interesses econômicos e concorrência econômica	0	0	0	0	0
16.9. Filósofos, pensadores e pessoas instruídas	0	0	0	0	0
16.10. Revoluções políticas	0	0	0	0	0
16.11. Problemas ambientais	0	0	0	0	0
16.12. Migrações	0	0	0	0	0
16.13. Organização dos trabalhadores	0	0	0	0	0
16.14. Esforço pessoal	0	0	0	0	0
16.15. Cientistas e engenheiros	0	0	0	0	0

17. Que influência você acha que terão os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas de agora até 2.060?

	Nenhuma importância	Pouca importância	Importância média	Muita importância	Importância total
17.1. Invenções técnicas e mecanização	0	0	0	0	0
17.2. Movimentos e conflitos sociais	0	0	0	0	0
17.3. Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	0	0	0	0	0
17.4. Reformas políticas	0	0	0	0	0
17.5. Fundadores de religiões e chefes religiosos	0	0	0	0	0
17.6. Desenvolvimento da ciência e do conhecimento	0	0	0	0	0
17.7. Guerras e conflitos	0	0	0	0	0
17.8. Interesses econômicos e concorrência econômica	0	0	0	0	0
17.9. Filósofos, pensadores e pessoas instruídas	0	0	0	0	0
17.10. Revoluções políticas	0	0	0	0	0
17.11. Problemas ambientais	0	0	0	0	0
17.12. Migrações	0	0	0	0	0
17.13. Organização dos trabalhadores	0	0	0	0	0
17.14. Esforço pessoal	0	0	0	0	0
17.15. Cientistas e engenheiros	0	0	0	0	0

24.7. Agitada por conflitos políticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.8. As tecnologias controlarão a raça humana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.9. Facilitada por robôs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. COMO VOCÊ ACHA QUE SERÁ A SUA VIDA DAQUI A 40 ANOS?

	Muito difícil	difícil	talvez	provavelmente	Muito provavelmente
25.1. Terei um trabalho prazeroso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.2. Terei uma família feliz e harmoniosa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.3. Terei bons amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.4. Terei rendimentos elevados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.5. Terei liberdade política e individual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.6. Participarei da vida política	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.7. Terei tempo livre para participar de atividades interessantes de lazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Imagine que você é um homem / mulher do século XVII. Seu pai manda que você se case com a filha / filho de um agricultor mais rico da cidade vizinha. Imagine que você não ama e nem conhece seu futuro esposo / esposa. O que você faria SE ESTIVESSE NESSA ÉPOCA? (Marcar apenas uma alternativa)

- a. Recusaria porque é desumano, imoral e ilegítimo forçar alguém a se casar com quem não se ama de verdade.
- b. Obedeceria, porque o interesse econômico é mais importante do que o amor apaixonado entre mulher e marido.
- c. Iria para um convento ou mosteiro porque a vida religiosa é mais digna do que a vida na sociedade comum.
- d. Aceitaria, porque quase todos os jovens se casam de acordo com a vontade dos pais.
- e. Não aceitaria, porque é um direito natural do indivíduo se casar por amor.
- f. Obedeceria, porque desobedecer aos pais é o mesmo que desobedecer a lei de Deus.

27. ESCREVA O NOME DE 5 PESSOAS DE DESTAQUE PARA A HISTÓRIA DO SEU PAÍS, EM ORDEM DO MAIS IMPORTANTE PARA O MENOS IMPORTANTE

1.
2.
3.
4.
5.

28. Imagine que um dia, no futuro, as populações indígenas e/ ou descendentes de escravos reclamassem uma indenização pelos males que sofreram na construção de nosso país. Quem deverá pagar? (marcar uma alternativa)

- a. O governo com os impostos pagos por todos.
- b. Os mais ricos do país, que se beneficiaram da exploração.
- c. Os países colonizadores que se beneficiaram da exploração.
- d. Ninguém. Não se deve reconhecer o direito a essa indenização.

29. OS TEMAS A SEGUIR SÃO SOBRE ECONOMIA. MARQUE O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA COM AS AFIRMAÇÕES ABAIXO

	discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente
29.1. Se a globalização econômica é inevitável, ela deve servir em primeiro lugar à humanidade, em vez de servir às empresas e bancos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.2. Quanto mais livre é o mercado, mais livres são as pessoas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.3. Controlar a inflação é mais importante do que controlar o desemprego.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.4. Já que as corporações não podem proteger o meio ambiente por iniciativa própria, é necessária uma regulação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.5. Tirar de cada qual segundo sua capacidade, e dar a cada qual segundo suas necessidades é, fundamentalmente, uma boa ideia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.6. A terra não deveria ser uma mercadoria para ser comprada e vendida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.7. É lamentável que tantas fortunas pessoais sejam acumuladas por pessoas que simplesmente manipulam dinheiro e não contribuem em nada para a sociedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.8. O protecionismo às vezes é necessário no comércio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.9. A única responsabilidade social de uma empresa deveria ser oferecer lucro para seus acionistas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.10. Os ricos pagam muitos impostos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.11. Aqueles que podem pagar mais devem ter o direito de receber tratamento médico melhor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.12. O governo deveria penalizar as empresas que enganam os consumidores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.13. O verdadeiro livre mercado requer restrições à habilidade das multinacionais predadoras em criar monopólios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.14. O que é bom para a maior parte das corporações bem-sucedidas é sempre, em última instância, bom para todos nós.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.15. Aqueles que são capazes de trabalhar, mas recusam a oportunidade, não devem esperar o apoio da sociedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.16. Os contribuintes não devem sustentar teatros ou museus que não conseguiriam se manter em uma base comercial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.17. Nenhum meio de comunicação deve receber financiamento público.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Projeto Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina

Pesquisador: LUIS FERNANDO CERRI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 04743018.7.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Universidade Estadual de Ponta Grossa
CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E
TECNOLOGICO-CNPQ

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.103.388

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

Projeto Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

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.

Objetivo Secundário:

- Manter e fortalecer a rede de pesquisadores estruturada em torno do presente projeto, que articula escolas da educação básica, cursos de graduação, mestrados acadêmicos e mestrados profissionais- Criar condições para o aprofundamento de pesquisas conjuntas no campo da Didática da História e campos correlatos entre os pesquisadores e instituições participantes.- Capacitar os participantes do projeto para a produção de análises com base em métodos quantitativos, por meio de cursos e reuniões de pesquisa presenciais ou a distância, síncronos ou assíncronos.-

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.103.388

Produzir e oferecer relatórios de estudos quantitativos produzidos em software de estatística para análise dos pesquisadores.- Gerar condições de interlocução entre os pesquisadores, de modo a consolidar análises que resultem em produção acadêmica de autoria conjunta em forma de publicações, apresentação em eventos científicos e eventos e publicações de divulgação científica.- Socializar resultados junto às diversas esferas do poder público, em forma de capacitação de professores, por meio de publicações e/ou eventos e por meio de página na rede mundial de computadores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não apresenta riscos e consequências adversas aos seus participantes, para além de possível fadiga ao final da resposta aos questionários. Entretanto, caso se detecte, no decorrer no processo de investigação, algum risco para os participantes e para os pesquisadores envolvidos, a pesquisa poderá ser interrompida, a partir da necessidade específica. Desse modo, aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo.

Benefícios:

A resposta ao questionário proporciona um conjunto de reflexões sobre aspectos da própria aprendizagem e opinião históricas, bem como sobre elementos centrais da cultura política e das opiniões sobre aspectos da vida social e econômica, que podem ser aproveitados individualmente, ou pelo professor, em caso de atividades em sala de aula decorrentes desse processo de participação na pesquisa

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A metodologia proposta é o survey, ou levantamento de dados quantitativos por meio de enquete a partir de dois questionários a serem respondidos anonimamente, um por estudantes e outro por professores de História, em escolas públicas e particulares. Na sequência da coleta de dados, a proposta metodológica para esta pesquisa é a exploração da base de dados gerada a partir da tabulação das respostas aos questionários de professores e de estudantes, utilizando os recursos da estatística

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

Página 02 de 06

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.103.388

descritiva e inferencial, aprofundando vieses de análise que vieram sendo desenvolvidos até o momento atual na bibliografia desenvolvida até aqui a partir dos dados de levantamentos anteriores do projeto, por sub-equipes que envolvam membros de diferentes países. Prevê-se ainda, com a agregação de novos pesquisadores, o surgimento de novos vieses de análise. Nessa fase, será necessário contar com o bolsista técnico cujo perfil deve conter experiência em planilhas e bases de dados, que trabalhará no sentido de preparar e filtrar os dados de acordo com as perguntas de cada equipe, fazendo os cruzamentos especificados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Trata-se de enquete ou survey quantitativo, composto de questões objetivas de múltipla escolha, sem identificação do respondente. Assim, não há interesse nas informações individuais, pois as respostas de cada indivíduo serão sintetizadas em uma linha de uma planilha numérica, e a metodologia prevista produzirá dados apenas a partir da agregação e desagregação de grupos de indivíduos. Assim, um TCLE obrigaria a identificação do respondente e incluiria um dado que não tem uso para o tipo de análise proposta. Ao mesmo tempo, não havendo identificação do respondente, não há risco de vazamento de dados individuais. Prevê-se apenas um termo de consentimento por parte das escolas que permitam a coleta de dados entre seus estudantes. Como trata-se de um survey, a perspectiva é a coleta de dados em grande quantidade e a partir de um número relativamente alto de questões que permita o desenvolvimento de várias análises, cada uma com uma hipótese própria de partida para a análise dos dados produzidos. Considera-se que a documentação anexada está de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016.

Recomendações:

Enviar o relatório final após o término do projeto de pesquisa via Notificação pela Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto Residente dá continuidade a um ciclo interinstitucional e internacional de pesquisa sobre cultura, aprendizagem e consciência históricas e cultura política que vem sendo desenvolvido desde 2007, sob liderança do proponente. Trata-se

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

Página 03 de 06

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.103.388

de uma pesquisa que responde a demandas da Teoria da História no sentido de que produz informação 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 extra-escolares. Em termos de fundamentos teóricos, a pesquisa sustenta-se nos conceitos de consciência histórica e cultura histórica discutidos por historiadores e teóricos da história alemães do grupo de J. Rüsen, K. Bergmann e K. Jeissman, mas a análise dos dados produzidos abre-se a diferentes vertentes das ciências humanas e sociais, o que facilita a colaboração e a participação ativa de pesquisadores formados em diferentes perspectivas. Como exemplo, os dados podem ser analisados por softwares como o Evoc2000, construído a partir da Teoria das Representações Sociais e do conceito de Núcleo Central das representações sociais, que é uma perspectiva distinta daquela da consciência histórica. A pesquisa objetiva levantar dados a partir de questionários quantitativos amplos que permitam estabelecer panoramas do pensamento dos jovens estudantes do ensino médio e de seus professores sobre os temas estabelecidos, que possam, uma vez analisados por diferentes métodos, estabelecer contribuições relevante para as políticas públicas quanto ao ensino e à divulgação científica em História, bem como subsidiar professores e autores em seu trabalho destinado aos estudantes e ao público não-especialista. A pesquisa e filia à família de métodos quantitativos, e registra-se o esforço de construção coletiva e colaborativa em todas as suas fases. A partir da formação de uma equipe extensa e espalhada pelo território nacional e por outros países da América Latina, foram elaborados e aperfeiçoados dialogicamente os instrumentos de coleta de dados, e no momento em que se submete esse projeto, está sendo preparada a coleta de dados junto aos respondentes, a partir de um desenho amostral também construído a partir do diálogo entre os pesquisadores participantes, dentro de suas possibilidades pessoais e institucionais.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

Página 04 de 06

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG

Continuação do Parecer: 3.103.988

Considerações Finais a critério do CEP:**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1222758.pdf	11/12/2018 15:09:49		Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclPaulaGonzalez.pdf	07/12/2018 11:32:37	LUIS FERNANDO CERRI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declGracielaRubio.pdf	07/12/2018 11:30:44	LUIS FERNANDO CERRI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declJavierIbagon.pdf	07/12/2018 11:29:55	LUIS FERNANDO CERRI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declGonzalodeAmezola.pdf	07/12/2018 11:29:04	LUIS FERNANDO CERRI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declPatricioGrande.pdf	07/12/2018 11:28:30	LUIS FERNANDO CERRI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declNataliaVMurnos.pdf	07/12/2018 11:27:33	LUIS FERNANDO CERRI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declMichelleOrdonez.pdf	07/12/2018 11:27:10	LUIS FERNANDO CERRI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declGiselaAndradeMarisaMasone.pdf	07/12/2018 11:26:13	LUIS FERNANDO CERRI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declFabianGonzalezCalderon.pdf	07/12/2018 11:25:33	LUIS FERNANDO CERRI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declGabrielQuirici.pdf	07/12/2018 11:25:04	LUIS FERNANDO CERRI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declJuanPalomino.pdf	07/12/2018 11:24:32	LUIS FERNANDO CERRI	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoCEP.pdf	07/12/2018 11:17:44	LUIS FERNANDO CERRI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoResidenteUniversalCNPq2018.doc	23/09/2018 21:39:45	LUIS FERNANDO CERRI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA**Telefone:** (42)3220-3108**E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.103.388

PONTA GROSSA, 27 de Dezembro de 2018

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

Página 06 de 06

APÊNDICE 3 – Carta de envio de resultados às escolas

Projeto Residente



Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP 84030-900 | CEP 84010-919 | Ponta Grossa - Paraná - Brasil
Tel. (42) 3220-3794 | Email lfcronos@yahoo.com.br

Ponta Grossa, 19 de novembro de 2019

Estimado(a) gestor escolar:

É com muita satisfação que entregamos os resultados da pesquisa a partir dos dados coletados entre os estudantes deste estabelecimento educacional, conforme o compromisso assumido no momento da autorização para a coleta de dados. Agradecemos profundamente a confiança e a parceria nesta atividade que aproxima a escola e a universidade.

Lembramos que a PESQUISA buscou dados e opiniões sobre aprendizagem histórica, cultura histórica e cultura política, que serão utilizados em estudos acadêmicos nestas áreas, os quais terão a possibilidade de contribuir para melhorias das políticas públicas de educação, formação inicial e continuada de professores e para subsidiar os docentes em seus planejamentos e aulas. Esta pesquisa está sendo desenvolvida simultaneamente por pesquisadores da área de História e de Educação do Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile, Venezuela, Peru, Colômbia e México, sob coordenação do prof. Luis Cerri, da UEPG. Segue, anexo a esta, exemplar dos instrumentos de pesquisa de estudantes e professores para vosso conhecimento e arquivo.

Os dados são entregues em uma planilha que segue em anexo ao e-mail. Segue também uma cópia do questionário, porque as perguntas e algumas das variáveis não aparecem no relatório, e é necessário consultar no questionário. Pedimos desculpas pelo inconveniente.

A maior parte das respostas utilizou a escala Likert, transformada em números. Assim, "Discordo totalmente" foi transformada em -2, "Discordo" em -1, "Sem opinião" em 0, "Concordo" em 1 e "Concordo totalmente" em 2, e assim também nas outras formulações de respostas, sempre buscando identificar a intensidade da concordância ou discordância com cada afirmação proposta. Ao analisar os dados na planilha, por favor considere as seguintes informações:

Mean = média aritmética. Mode = moda (valor mais frequente). Std. Deviation = desvio padrão (grau de dispersão do conjunto de dados). N = número de casos. Valid = dados válidos. Missing = dados ausentes

Para quaisquer outras dúvidas e informações, colocamo-nos à inteira disposição pelo e-mail lfcronos@yahoo.com.br

Agradecemos imensamente a atenção e a colaboração.

Atenciosamente,

Luis F. Cerri - Coordenador

Sobre as(os) autoras(es)

Paulina Latapí Escalante.

Graduada em História pela UNAM, Mestre em Educação com especialização em Cognição de Processos de Ensino e Aprendizagem e Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona. Professora pesquisadora na Faculdade de Filosofia, Universidad Autónoma de Querétaro, México. Coordena a área de ênfase em Ensino de História e faz parte do Núcleo Acadêmico do Mestrado em Estudos Ameríndios e Educação Bilíngue. E-mail: paulina.latapi@uaq.mx.

Emma Delfina Rivas Servín.

Licenciada en historia con Línea Terminal en Enseñanza de la Historia por la Universidad Autónoma de Querétaro. Maestranda de la Maestría en Pedagogía de la UNAM. Docente frente a grupo a nivel secundaria en Plantel Azteca, Ciudad de México. E-mail: edelrise@hotmail.com.

Elizabeth A. D Seabra

Profa. adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Possui graduação (Licenciatura e Bacharelado) em História pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestrado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutorado em Educação pela Unicamp e pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, Portugal (2012). E-mail: bethseabra@uol.com.br.

Piter Jonathas Pereira

Bacharel em Humanidades e Licenciado em História pela UFVJM.
E-mail: piter07lpereira@gmail.com.

Méris Nelita Fauth Bertin

Doutoranda em Educação (UEPG) e Mestra em História, pela UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa (2016). Especialista em Psicopedagogia - Clínica e Institucional, pelo IBPEX - Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (2004-2006). Graduada em Licenciatura em História, pela UEL - Universidade Estadual de Londrina (1997-2000). Professora de História do Ensino Fundamental II

e Coordenadora da área de Ciências Humanas, do Colégio Marista Pio XII – Ponta Grossa. Exerce a profissão de professora desde 1987.

Patricio Grande

Mestre em Ciências Sociais com ênfase em História Social. Professor e pesquisador na Universidade Nacional de Luján, Departamento de Educação, Licenciatura em História. E-mail: patriciogrande@yahoo.com.ar.

Natalia Wiurnos

Mestre em Ciências Sociais com ênfase em História Social. Professor e pesquisador na Universidade Nacional de Luján, Departamento de Educação, Licenciatura em História. E-mail: nataliawiurnos@gmail.com.

Matías Bidone

Professor de História. Professor e pesquisador na Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educação, Licenciatura em História.

E-mail: matias-bidone@hotmail.com.

Jean Carlos Moreno

Professor do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná, do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma instituição, do Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História (UEPG) e do Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina. Doutor em História Social (UNESP). jeanmoreno@uenp.edu.br.

Matheus Cruz

Matheus M. Cruz, professor da rede de educação básica estadual de Santa Catarina, mestre em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

E-mail: matheusmcruz@live.com.

Márcia Elisa Teté Ramos

Graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina, mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. É professora de Metodologia e Prática do Ensino de História na Universidade Estadual de Maringá, docente do mestrado em História Social da UEL e do mestrado profissional em História da UEM. E-mail: metramos@uem.br.

Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina, mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e com Pós-Doutorado em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina. Professora da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: sandraoliveira.uel@gmail.com.

Maria de Fátima Barbosa Pires

Doutora em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGE/UFRJ. Professora da Fundação Municipal de Niterói/RJ – FME-RJ. E-mail: piresmfb@gmail.com.

Mayra Rodríguez Hernández

Graduada em História e Mestre em Pedagogia pela UNAM. Professora de História no ensino secundário, com mais de 10 anos de experiência. Atualmente, estudante de doutorado em Pedagogia na mesma Universidade e membro do Seminário sobre Educação e Usos Públicos da História, baseado no IISUE-UNAM. E-mail: mayra05rh@gmail.com.

Graciela Rubio

Graciela Rubio es académica del Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso, Chile. Profesora de Historia y Geografía y licenciada en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Magíster en Historia por la Universidad de Chile y Doctora en educación de la Universidad de Granada. Investiga sobre memoria, enseñanza de la Historia Reciente e Historia de la educación. E-mail: graciela.rubio@uv.cl.

Kelvin Oliveira do Prado

Graduado em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), é pesquisador e membro do LAPEH-UESB. E-mail: kelvinprado17@gmail.com.

Micheline Alves Marques

Professora de História no CETEP, localizado no município de Vitória da Conquista (BA), mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UESB), além de pesquisadora e membro do LAPEH-UESB.

E-mail: michelinevc@yahoo.com.br.

Gláucia Lilian Portela Nunes

Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 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) e pesquisadora do LAPEH-UESB. E-mail: galnunes2006@hotmail.com.

Maria Paula Costa

Docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste e do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

E-mail: mariapaulacosta@unicentro.br

Mariana S. Gaspar

Mestranda do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Graduada em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Pesquisadora de Ensino e Didática da História, com investigações voltadas especialmente aos livros didáticos de História. E-mail: mariana0804.gaspar@gmail.com.

Carmem Lúcia Gomes De Salis

Graduada em História, mestre e doutora em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de História, tendo atuado no Ensino Médio, no ensino profissionalizante, na docência do ensino superior e na coordenação do curso de História. Atualmente é professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). E-mail: clsalis@uol.com.br.

Massone, Marisa

Doctora con orientación en Educación (UBA). Especialista en Ciencias Sociales con orientación en Currículum y prácticas escolares en contexto y en Lectura, escritura y educación (FLACSO). Profesora y Licenciada en Historia (UBA). Es Profesora Adjunta Regular de la cátedra de “Didáctica y Prácticas enseñanza de Historia” (UBA) y capacitadora de la Escuela de Maestros (ex – CePA, GCBA). Su línea de investigación se relaciona la enseñanza de la historia, los materiales escolares y la cultura digital de la *Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Instituto de Historia Argentina y Latinoamericana “Dr Emilio Ravignani”, Argentina marisamassone@hotmail.com.*

Caroline Pacievitch

Professora de História, licenciada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), com mestrado em Educação na mesma instituição e doutorado em Educação pela Unicamp. Realizou pesquisas de pós-doutorado na UEPG e na Université Toulouse Jean Jaurès (França). Atualmente, trabalha na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória/UFRGS). Realiza pesquisas em torno do ensino de História, das utopias docentes e da democracia. E-mail: caroline.pacievitch@ufrgs.br.

Fabián González Calderón

Doutor em Política e Gestão Educacional pela Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso. Mestre em História e Ciências Sociais pela Universidad de Arte y Ciencias Sociales. Professor de História e Geografia, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Professor da Faculdade de Pedagogia da Universidade Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), Santiago. Pesquisa sobre ensino de história, treinamento inicial de professores e história recente do Chile. Correio institucional fgonzalez@academia.cl.

Traduzido com a versão gratuita do tradutor - www.DeepL.com/Translator. fgonzalez@academia.cl

Juan Maguiña Agüero

Doutor pelo Programa de Doutorado Latino-americano em educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Atualmente é docente na educação pública no Peru. E-mail: juanmaguina@yahoo.com.

Juan Palomino Paredes

Doutor em Educação, atualmente é docente efetivo da Faculdade de Educação da Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru. E-mail: jpalominop@unmsm.edu.pe.

Juan Rodríguez Díaz

Licenciado em Educação pela Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Atualmente é docente na educação privada no Peru. E-mail: juanro2003@hotmail.com

Gabriel Quirici

Professor de História pelo IPA (Instituto de Professores Artigas - Uruguai), diplomado em História Econômica pela FCS da Universidad de la República (UDELAR – Uruguai). Professor assistente de História Contemporânea na FIC e na FCS - UDELAR. Professor efetivo de História do Uruguai - CFE. E-mail: gquirici@gmail.com.

Federico Alvez Cavanna

Professor de História pelo IPA (Instituto de Profesores Artigas- Uruguai), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e doutor em História pela Universidade Federal do Paraná. Professor Associado no colegiado de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná- campus de Paranaguá e nos mestrados de História Pública e ProfHistória no campus de Campo Mourão. É um dos líderes do Grupo de Pesquisa Margem. E-mail: federico.alvez@unespar.edu.br.

Luiz Eduardo Ferreira Palma

Licenciado em História pela UEPG. Mestrando no Programa de Pós-graduação em História na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), membro do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI). E-mail: luizpalmahistoria@gmail.com.

Janaina de Paula do E. Santo

Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás, mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná e licenciada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. É docente da área de prática de ensino no Departamento de História e docente do Mestrado em História da UEPG. E-mail: janainapes@gmail.com.

Luis Fernando Cerri

Professor associado do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da UEPG. Doutor e Mestre em Educação pela Unicamp, licenciado e bacharel pela mesma Universidade. Realizou estágios pós-doutorais na Universidad Nacional de La Plata e na Universidade Federal do Paraná. Coordenou os projetos Jovens diante da História, Jovens e a História no Mercosul e Projeto Residente. E-mail: lfcerri@uepg.br.

Emerson Urizzi Cervi

Professor associado do Departamento de Ciência Política e professor permanente do programa de pós-graduação em Ciência Política e do programa de pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail:

Cristián Leal Pino

Doutor e Mestre em História. Acadêmico do Departamento de Ciências Sociais, Universidad del Bío Bío, Chile. Especialista em História Regional e Patrimonial. E-mail cleal@ubiobio.cl.

Mónica Pino Muñoz

Doutora em Psicologia, Mestre em Psicologia menção Psicologia Educacional. Acadêmica do Departamento de Ciências Sociais, Universidad del Bío Bío Chile.

Conheça outros títulos da Editora UEPG:

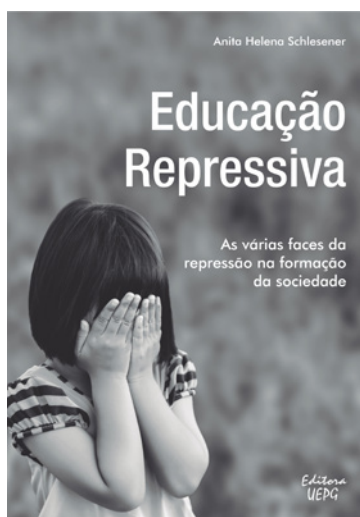


OS JOVENS E A HISTÓRIA: BRASIL E AMÉRICA DO SUL - Luis Fernando Cerri (Org.)

Livro destinado a professores de História e gestores da Educação, diante da necessidade cada vez mais premente de conhecer, com mais e mais profundidade, nosso interlocutor, o estudante. Considerando a necessidade de problematizar o ensino de História em particular e as humanidades no caso geral, a pesquisa buscou identificar e analisar, comparativamente, elementos de cultura histórica, cultura política e consciência histórica de jovens estudantes entre 15 e 16 anos no Brasil e em outros quatro países da América do Sul (Argentina, Uruguai, Paraguai e Chile).

EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA ARGENTINA: ESCRITOS DE HISTÓRIA INTELCTUAL - Claudio Suasnábar, Névio de Campos (orgs.)

Com base no debate da História dos Intelectuais esta coletânea discute trajetórias de intelectuais argentinos e brasileiros que em seus horizontes culturais e políticos debateram o problema da educação e protagonizaram intervenções nos planos das ideias pedagógicas, das reformas de estado, da imprensa e das instituições de ensino.



EDUCAÇÃO REPRESSIVA: AS VÁRIAS FACES DA REPRESSÃO NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE - Anita Helena Schlesener

A educação repressiva como meio de formação ideológica atua no sentido de interiorizar e naturalizar comportamentos a fim de levar o indivíduo a uma situação de auto-repressão que se traduz em sentimento de culpa e medo difuso, com consequências que se traduzem em paralisia na ação. A desconsideração da educação repressiva resultante da sociedade patriarcal e extremamente autoritária faz com que se assista, com perplexidade, a emergência de forças irracionais até agora latentes, escondidas na mente de grande parcela da sociedade. Trazer ao debate esse tema pode ser de grande importância para renovar ou mesmo reconstruir o processo educativo.

