

Revista

# DoCEntes

Volume 10 - Nº 35 | Maio de 2025





SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ



# Docentes

Volume 10 - Nº 35 | Maio de 2025 - DOSSIÊ

[revistadocentes.seduc.ce.gov.br](http://revistadocentes.seduc.ce.gov.br)



**CAPES**  
**B1**



ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

Fortaleza - Ceará  
2025



Elmano de Freitas da Costa  
**Governador**

Jade Afonso Romero  
**Vice-Governadora**

Eliana Nunes Estrela  
**Secretária da Educação**

Francisca de Assis Viana Moreira  
**Secretária Executiva de Gestão da Rede Escolar**

Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira  
**Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios**

José Iran da Silva  
**Secretário Executivo de Planejamento e Gestão Interna**

Helder Nogueira Andrade  
**Secretário Executivo de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil**

Maria Jucineide da Costa Fernandes  
**Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional**

Danielle Taumaturgo Dias Soares – Marta Emilia Silva Vieira – Wiltemberg Nascimento Pereira  
**Assessores Especiais do Gabinete**

Julianna da Silva Sampaio  
**Coordenadora de Comunicação - ASCOM**

Ideigiane Terceiro Nobre  
**Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM**

Maria da Conceição Alexandre Souza  
**Articuladora da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM**

Dóris Sandra Silva Leão  
**Célula de Gestão Pedagógica e Desenvolvimento Curricular – COGEM/CEGED**

Paulo Venício Braga de Paula  
**Centro de Documentação e Informações Educacionais – COGEM/CEGED/CDIE**

ASCOM - Assessoria de Comunicação  
**Produção Gráfica da Revista**

Gráfica Digital da SEDUC  
**Projeto Gráfico**

Editora Estúdio Texto  
**Diagramação e Arte Final**

Profa. Esp. Maria das Graças Rodrigues de Lima  
**Revisão Português**

Prof. Me. Francisco Elvis Rodrigues Oliveira  
**Revisão Inglês e Espanhol**

**Elizabete de Oliveira da Silva**  
Normalização Bibliográfica

Contatos:  
85 3101 3976  
revistadocentes@seduc.ce.gov.br



Arte da Capa  
**ANTONIO RICARDO DE OLIVEIRA ARAÚJO**  
Escola: CEJA João da Silva Ramos  
Camocim-CE/ CREDE 04

Arte da Capa:  
Pintura intitulada "Sensibilidade e Resistência".  
Descrição: Mulher resiliente que busca seu espaço  
na sociedade, mesmo tendo que enfrentar as  
adversidades da vida.

ISSN Impresso: 2526-2815  
ISSN Eletrônico: 2526-4923  
www.seduc.ce.gov.br



[www.facebook.com/EducacaoCeara](http://www.facebook.com/EducacaoCeara)



## Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo de Freitas Amorim (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)



## Conselho Editorial Científico

Profa. Dra. Adeline Annyse Marie Stervinou (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (Universidade Estadual do Ceará – UECE)  
Profa. Dra. Ana Joza de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)  
Profa. Dra. Betânia Maria Gomes Raquel (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Profa. Dra. Elizabeth Bezerra Furtado Bolzoni (Universidade Estadual do Ceará – UECE)  
Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Profa. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (Secretaria Municipal de Educação – SME/Fortaleza)  
Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. Dra. Gisele Pereira Oliveira (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. Dra. Ieda Maria Maia Pires (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Profa. Dra. Vagna Brito de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. PhD. Karine Pinheiro Souza (Universidade Federal do Cariri – UFCA)  
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Prof. Dr. Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)  
Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Prof. Dr. Isaías Batista de Lima (Universidade Estadual do Ceará – UECE)  
Prof. Dr. José Rogério Santana (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Prof. Dr. Marcos Aurélio Jarreta Merichelli (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

## Comissão Técnica Científica

Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula  
COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE  
Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda  
COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

## Diagramação

Editora Estúdio Texto

# Sumário

Apresentação ..... **11**

Editorial ..... **13**

**RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE SOBRE A ONHB E A OCHE:  
ensino de história e consciência histórica** **17**

*Relato de experiência docente acerca de la ONHB y la OCHE:  
enseñanza de la historia y conciencia histórica*

Unidade  
**01**

---

**Marisnanda Mota Araújo**

**EL ESTUDIANTADO DE CLÍO FRENTE AL FUTURO** **25**

*Estudiantes de Clío face ao futuro  
Clío's students facing the future*

Unidade  
**02**

---

**Mayra Rodríguez Hernández**

**LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA AFROARGENTINA  
EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES:  
una aproximación sobre las representaciones de los estudiantes  
del nivel medio en la escuela secundaria Mariano Acosta** **35**

*O ensino de história afro-argentina na cidade de Buenos Aires: uma abordagem  
sobre as representações dos alunos do Ensino Médio na  
Escola Secundária Mariano Acosta*

*Teaching afro-argentine history in the city of Buenos Aires: an approach to  
the representations of middle school students in Mariano Acosta School*

Unidade  
**03**

---

**Bettina D'Amato**

# 43

Unidade

04

## IDEIAS HISTÓRICAS DE JOVENS ALUNOS/AS DO ENSINO MÉDIO SOBRE ASSUNTOS DE NATUREZA POLÍTICA (VITÓRIA DA CONQUISTA-BA)

*Historical ideas of young high school students on political issues (Vitória da Conquista-BA)*

---

**Edinalva Padre Aguiar | Izis Pollyanna Teixeira Dias de Freitas | Adriano Santos Oliveira**

# 52

Unidade

05

## “POR MEIO DO LIVRO PODEMOS REALMENTE ESTUDAR SOBRE O QUE FOI DITO PELO(A) PROFESSOR(A)”: como estudantes do Ensino Médio relacionam o uso do livro didático de História à prática docente

*“Through the book we can really study what was said by the teacher”: how students relate the use of the History textbook to teaching practice*

---

**Mariana de Sá Gaspar**

# 61

Unidade

06

## COMENTÁRIOS AO DOCUMENTÁRIO “ENTRE ARMAS E LIVROS”: ensino e aprendizagem histórica versus ideologias de direita

*Comments on the documentary “Entre armas e livros”: teaching and learning history versus right-wing ideologies*

---

**Gustavo Fardin Anzuategui**

# 68

Unidade

07

## ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL DE PONTA GROSSA (PR) NA VISÃO DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

*Local history teaching of Ponta Grossa city from the point of view of primary school teachers*

---

**Elaine Aparecida Mayer**

# 76

Unidade

08

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DITADURA MILITAR NO BRASIL: um estudo com alunos do terceiro ano do Ensino Médio

*Social Representations and the Military Dictatorship in Brazil: A Study with Third-Year High School Students*

---

**Karine de Fatima Almeida | Augusto Ridson de Araújo Miranda**



**CULTURA HISTÓRICA E POLÍTICA DE ESTUDANTES BRASILEIROS  
DIANTE DA DEMOCRACIA E DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR**

**85**

Unidade

09

*The historical and political culture of Brazilian students  
in the face of democracy and the business-military dictatorship*

---

**Rúbia Caroline Janz | Luis Fernando Cerri**

**MIRADA LATINOAMERICANA EN LA HISTORIA GLOBAL:  
percepciones de la colonialidad**

**96**

Resenha

*Visão latino-americana na história global: percepções da colonialidade  
Latin american view in global history: perceptions of coloniality*

---

**Suiane Costa Alves | Eduardo Viana Freires**

**Entrevista com prof. Wayne Ross**

---

**99**

Entrevista

**Luis Fernando Cerri | Maria Aparecida Lima dos Santos | Juliana Alves de Andrade**



# Apresentação

Uma das grandes questões postas à educação brasileira, atualmente, é a seguinte: Como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão dinâmica sobre a qual as mudanças econômicas, políticas, religiosas e sociais refletem diretamente, é de fundamental relevância que estes profissionais, ao exercerem suas atividades cotidianas de sala de aula, participem, com certa frequência, de programas de formação continuada, tendo como fim o aperfeiçoamento profissional, a troca de experiência entre pares, a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, dentre outros. Neste sentido, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Fazem parte do quadro efetiva ou temporário de servidores das escolas estaduais cearenses: Coordenadora/or Escolar, Coordenadora/or do Centro de Mídias, Professora/or Coordenadora/or de Área (PCA) e Apoio no Laboratório Educacional de Informática (LEI) ou no Laboratório Educacional de Ciências (LEC), que aos professores, proporcionam apoio pedagógico, aos estudantes, melhores oportunidades de aprendizagem, de engajamento e desenvolvimento da autonomia. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Nesta direção, contudo, nada pode substituir, na constante qualificação do trabalho docente, a autor-reflexão que cada professor deve fazer sobre sua própria prática, a partir de elementos do método científico, para sistematizar suas experiências, bem como para que este adquira o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para cada etapa de ensino.

Seguindo esta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular que todos os(as) professores(as) das escolas públicas estaduais fortaleçam suas práticas de letramento científico, à medida que reflitam sobre a própria performance em sala de aula, escrevam e publiquem relatos de experiência, resenhas e artigos científicos relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Essa revista é uma estratégia de apoio aos/(às) professores(as) em seu processo de autoformação.

É, portanto, um canal disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social de fomentar a construção e o compartilhamento de saberes múltiplos.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos(as) nossos(as) professores(as) proveniente de cursos de pós-graduação, frisando que, em nosso estado, novos programas dessa natureza têm sido implementados em instituições públicas, onde novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos de pesquisa. Nesse contexto, nossas escolas têm sido locus de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e

parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa e qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se, cada vez mais, expressivo o número de professores(as) que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um destes muitos elementos suscitados ao longo deste texto, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do professor-pesquisador. É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes é, para nós, um meio viável e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas com a conseqüente difusão. Este periódico, além da vertente científica, contempla ainda a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A gestão da Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica a significativa contribuição de nossos(as) professores(as), fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas.

# Editorial

## Dossiê “Consciência e cultura históricas na América Latina”

A Revista DoCEntes, tecnologia de divulgação e promoção de letramento científico e desenvolvimento profissional docente da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática da História da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR (GEDHI-UEPG), produziu um dossiê especial que demonstra a capilaridade, a preocupação social com o ensino (de História) na Educação Básica e a abrangência de diálogos entre a SEDUC-CE e os espaços formativos de professores, contendo artigos de docentes da rede básica cearense, de docentes da rede básica e do Ensino Superior de variados estados do Brasil (do Nordeste, Centro-Oeste e da região Sul), e de docentes de História da Argentina e do México, bem como uma entrevista especial com o professor E. Wayne Ross, da University of British Columbia (Canadá). O dossiê apresenta, neste sentido, artigos e resenhas escritas em português e espanhol, bem como uma entrevista traduzida para o português pelo Prof. Dr. Luis Fernando Cerri.

Neste sentido, o número 34 da revista traz a contribuição de distintas abordagens metodológicas acerca de duas categorias caras ao campo de estudos do Ensino de História e, com efeito, à Didática da História em perspectiva alemã, a saber, a consciência histórica – que segundo um dos autores de referência para estes estudos, Jörn Rüsen, se trata de uma constante universal antropológica, sobre a soma de operações mentais (experiência, interpretação, orientação, motivação e mobilização) atreladas à percepção da passagem temporal – e que é dialeticamente articulada com a cultura histórica, isto é, uma partilha coletiva das relações e saberes acerca da passagem temporal, permeados pelas diversas dimensões da cultura historicamente situada (política, moral, estética, cognitiva, religiosa, étnica, racial, gênero, sexualidade etc.).

Estes estudos argumentam que os seres humanos, por meio da formação da cultura e da consciência histórica, de modos socioculturalmente distintos e em diversos espaços – com destaque mas não exclusividade para os espaços escolares – constituem aprendizagens históricas multidimensionais. Esta discussão é sobremaneira relevante e referencial para a Revista DoCEntes e sua equipe editorial, que vêm há anos defendendo a bandeira da necessidade de se desenvolver letramentos múltiplos na educação básica cearense por meio dos periódicos SEDUC-CE e em suas formações para escolas e regionais. Desta forma, é muito bem-vinda e pertinente a corporificação de um dossiê de caráter internacional e interregional que traz elementos de reflexão histórico-didática sobre variadas investigações acerca da formação da consciência e cultura histórica, com especial atenção para as práticas de ensino e aprendizagem histórica por meio da escolarização.

A revista começa com o estudo local “Relato de experiência docente sobre a ONHB e a OCHE: ensino de história e consciência histórica”, de Marisnanda Mota Araújo – professora da rede estadual cearense, que apresenta um relato de experiência docente – fundamentado na perspectiva metodológica da pesquisa-ação (Thiollent, 2022) – com as Olimpíadas Nacional em História do Brasil (ONHB) e de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE), entre os anos de 2018 e 2023, analisando em que medida as experiências como professora olímpica têm impactado em sua prática docente e como essas olimpíadas têm contribuído para o ensino de história e para a promoção da consciência histórica. A análise dos resultados revelou que projetos em torno dessas olimpíadas estimulam a investigação científica pelos estudantes e pelos discentes, promovendo práticas pedagógicas que contribuíram para o desenvolvimento da consciência histórica.

A seguir, os dois estudos internacionais do dossiê, começando pelo artigo "El estudiantado de Clío frente al futuro", de autoria de Mayra Rodríguez Hernández", do México, e que trata dos resultados parciais de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo foi investigar a consciência histórica dos alunos do curso de Licenciatura em História da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), analisando especificamente a relação com a subcategoria expectativas sobre o futuro. O estudo foi configurado com uma metodologia mista, sob o design transformativo sequencial, sendo a estatística descritiva foi usada para interpretar os dados quantitativos e a codificação temática e uma matriz de análise foram usadas para analisar as perguntas abertas. O estudo aponta para a necessidade de usar o presente, que mais da metade da população omite o futuro e que poucas pessoas estabelecem expectativas para o futuro; bem como indica uma contradição entre um futuro individual otimista e um futuro coletivo pessimista.

Em seguida, da Argentina, "La enseñanza de la Historia afroargentina en la ciudad de Buenos Aires: una aproximación sobre las representaciones de los estudiantes del nivel medio en la Escuela Secundaria Mariano Acosta", de Bettina D'Amato, que por meio de uma pesquisa do tipo exploratória, busca-se uma abordagem sobre as percepções dos jovens quanto à abordagem do ensino de história afro-argentina no espaço escolar, sua extensão e modalidade. A metodologia escolhida é do tipo mista, para a qual foram realizados inquéritos no Google Forms e entrevistas individuais com os alunos que responderam afirmativamente e se lembram de ter recebido o ensino destes conteúdos durante o seu percurso no nível secundário. Tomando como indicadores os resultados dos dados baseados nas expressões dos alunos do ensino médio da escola estadual Mariano Acosta, localizada no epicentro urbano do bairro Balvanera, este artigo busca destacar o parco ensino do passado afro-argentino no ensino médio em escolas da cidade de Buenos Aires.

Nessa viagem pela América Latina, voltando ao Brasil, passamos pela Bahia, com o artigo "Ideias históricas de jovens alunos/as do ensino médio sobre assuntos de natureza política (Vitória da Conquista-BA)", de Edinalva Padre Aguiar; Izis Pollyanna Teixeira Dias de Freitas; e Adriano Santos Oliveira, que apresenta dados quanti-qualitativos relativos a algumas questões do questionário de pesquisa do Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e a política na América Latina (projeto este promovido pelo GEDHI-UEPG, coordenado pelo Prof. Dr. Luis Fernando Cerri, um dos proponentes deste dossiê). Trata-se da mostra coletada na cidade de Vitória da Conquista-BA entre os meses de julho e agosto de 2019, com 389 alunos/as matriculados/as nos 1º e 2º anos do ensino médio de cinco escolas. A pesquisa como um todo serviu para construção de um rico banco de dados que abriga diversas dimensões da relação e sentido do conhecimento histórico para professores/as e alunos/as; este texto contribui em aprofundar a compreensão dos sentidos políticos dos/as jovens alunos/as com o conhecimento histórico em sua relação com a vida prática.

Subsequente a esse artigo, "Por meio do livro podemos realmente estudar sobre o que foi dito pelo(a) professor(a)": como estudantes do Ensino Médio relacionam o uso do livro didático de História à prática docente", de Mariana de Sá Gaspar, visou analisar as representações e as apropriações de livros didáticos de História entre estudantes do Ensino Médio de um colégio público do município de Guarapuava (PR) durante os anos de 2019 e 2021 utilizando dados estatísticos coletados por meio do "Projeto Residente", bem como respostas objetivas e dissertativas ao questionário da pesquisa e entrevista com a professora dos estudantes, empregando o método estatístico descritivo para análise dos dados. A autora traz reflexões a partir das narrativas dos estudantes sobre a relação entre o livro didático e a prática docente, como esta é percebida, avaliada e valorizada pelos estudantes e como se constitui a partir do código curricular da História.

Em seguida, "Comentários ao documentário "Entre armas e livros": ensino e aprendizagem histórica versus ideologias de direita", de Gustavo Fardin Anzuategui, que analisa o documentário "1964 — O Brasil entre armas e livros", da Brasil Paralelo, e que promove uma narrativa revisionista da ditadura militar, polarizando visões de "bem" e "mal". Foi realizada a análise de 900 comentários de usuários utilizando a técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin e método netnográfico de Robert V. Kozinets, que revelou uma forte adesão a essa narrativa, levantando preocupações sobre a formação da opinião pública e a legitimação de versões distorcidas da história. A pesquisa sugere que a educação histórica deve se adaptar a essas novas realidades, promovendo o pensamento crítico e a análise das fontes de informação e destaca a necessidade de um diálogo entre historiadores e o público para desmistificar narrativas revisionistas.

O 7º artigo, "Ensino da história local de Ponta Grossa (PR) na visão de professoras dos anos iniciais", de Elaine Aparecida Mayer, aborda a importância do ensino da história local em Ponta Grossa (PR) nos anos iniciais, destacando sua relevância para a formação de identidades e memórias coletivas nas crianças. A pesquisa, um



estudo de caso compreensivo, foi realizada com 58 professoras do ensino fundamental, utilizando um questionário que buscou entender suas práticas pedagógicas e a importância que atribuem ao ensino da história local. Os resultados revelaram que muitas professoras carecem de formação específica em História e não estão familiarizadas com os Referenciais Curriculares Municipais, o que limita a implementação de práticas pedagógicas eficazes. O estudo enfatiza a necessidade de atualizar os materiais didáticos, mas incorporando avanços na historiografia e na pedagogia. Conclui-se que o ensino da história local deve ser uma estratégia pedagógica que enriquece a educação, promovendo pertencimento e cidadania entre os alunos.

O 8º artigo, "Representações sociais e Ditadura Militar no Brasil: um estudo com alunos do terceiro ano do ensino médio", de Karine de Fatima Almeida e Augusto Ridson de Araújo Miranda, apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida em 2023 obtendo 119 respostas coletadas em três turmas do 3º ano do Ensino Médio – sendo duas da cidade de Ipiranga (PR) e uma de Ponta Grossa (PR); e que teve como objetivo analisar as mobilizações docentes através de canções para compreender a Ditadura Militar no Brasil e as representações desse período pelos estudantes. Metodologicamente, está situada como pesquisa-ação, tendo como instrumentos de coleta questionários com questões de natureza qualitativa/quantitativa e a análise estatística descritiva como a técnica de análise de dados. Por fim, foi possível observar no indicativo que os estudantes se mostraram interessados pelo uso didático da canção em sala de aula, consideraram que as canções acrescentaram novas informações sobre o período, consideraram importante estudar a temática da ditadura no tempo presente, mas não confiam totalmente nessa abordagem de ensino.

O último artigo, "Cultura histórica e política de estudantes brasileiros diante da democracia e da ditadura empresarial-militar", de Rúbia Caroline Janz e Luis Fernando Cerri, analisa dados do projeto Residente: observatório das relações entre jovens, política e História na América Latina (2019), que tem por objetivo coletar informações sobre o ensino de História, por meio de questionários, entre estudantes. O método utilizado foi a análise estatística descritiva e inferencial a partir de dados coletados com instrumento de questões objetivas; e o objeto são questões relacionadas ao posicionamento dos participantes brasileiros frente a ditadura militar, que tenderam a associá-la mais a características positivas do que a aspectos negativos. De modo geral, os jovens participantes demonstraram estar em consonância com a cultura política hegemônica, porém, um pequeno grupo, que apontou a democracia como elemento importante na sua vivência, demonstrou posicionamentos diferentes da maioria, apontando para uma possibilidade de mudança.

Também trazemos uma resenha, submetida ao fluxo contínuo da revista, mas que dialoga com a proposta do dossiê. "Mirada latinoamericana en la Historia Global: percepciones de la colonialidad", de Suiane Costa Alves e Eduardo Viana Freires – autores cearenses, embora tenham escrito em espanhol – resenha a obra "América Latina en la historia global.", coordenada por Carlos Riojas e Stefan Rinke, e que segundo os autores "tiene por el objetivo la profundización teórica y metodológica por medio de un trabajo interdisciplinario de las temáticas y objetos de investigación en las Ciencias Sociales de modo a poner en valor la originalidad, la relevancia y el impacto del conocimiento."

Encerrando este dossiê que apresenta uma diversidade metodológica, espacial e linguística acerca da consciência e cultura históricas, a entrevista com o professor E. Wayne Ross, conduzida por Luis Fernando Cerri, Maria Aparecida Lima dos Santos e Juliana Alves de Andrade. E. Wayne Ross organizou uma coletânea, juntamente com Sebastián Plá, sobre o ensino de Estudos Sociais na América Latina, resultante da compreensão de que o Sul Global está rapidamente mudando de papel nas diversas esferas da vida contemporânea, e entre elas, o debate sobre o ensino e a aprendizagem de disciplinas como a História<sup>1</sup>. Em 2022, abriu os trabalhos do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, organizado pela Associação Brasileira de Ensino de História e realizado na UFRPE, refletindo sobre os impactos das políticas neoliberais sobre o ensino da História e demais ciências humanas e sociais. Nesta entrevista, realizada por videoconferência em 14 de julho de 2024, três dirigentes da entidade conversaram com o professor sobre suas experiências de resistir cívica e profissionalmente aos avanços do militarismo, da perspectiva empresarial e do reacionarismo na educação.

Evidenciando a potência da dimensão estética da cultura historicamente situada de nossos estudantes, temos como capa o desenho Sensibilidade e Resiliência, de Antonio Ricardo De Oliveira Araújo, do CEJA João da Silva Ramos, localizada na CREDE 4, no município de Camocim. Esta obra, uma pintura em tela feita em acrílico, retrata a simplicidade da mulher e sua força interior motivacional que alimenta seus sonhos. Aqui é retratando a mulher resiliente que busca seu espaço na sociedade mesmo tendo que enfrentar as adversidades

da vida. Aqui pode-se perceber que sensibilidade é um poder que a mulher traz consigo e a faz perceber toda a energia que a natureza oferece.

Considerando o quadro textual deste número, percebe-se cada vez mais a pertinência de ações de parceria entre universidade e Educação Básica. A Revista DoCEntes, neste sentido, permite evidenciar as mais variadas práticas formativas – com efeito, neste número, da consciência e cultura históricas – e as formas pelas quais são apreendidas e significadas por meio da pesquisa no campo do Ensino de História, que esperamos induzir práticas de ensino e aprendizagem históricas saberes significativas na rede estadual pública cearense e onde mais este periódico puder circular.

**Prof. Dr Augusto Ridson de Araújo Miranda**

**Prof. Dr. Luis Fernando Cerri**

**Profa. Dra. Janaína de Paula do Espírito Santo**



# RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE SOBRE A ONHB E A OCHE: ensino de história e consciência histórica

Marisnanda Mota Araújo<sup>1</sup>

## RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE ACERCA DE LA ONHB Y LA OCHE: ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y CONCIENCIA HISTÓRICA

### Resumo:

Este artigo apresenta um relato de experiência docente sobre minhas experiências na Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e na Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE), entre os anos de 2018 e 2023. O objetivo central desta pesquisa consiste em analisar em que medida as experiências como professora olímpica têm impactado minha prática docente e como essas olimpíadas têm contribuído para o ensino de história e para a promoção da consciência histórica. Fundamentado na perspectiva metodológica da pesquisa-ação (Thiollent, 2022), esse trabalho propõe uma reflexão e uma ação diante das problemáticas identificadas, tais como a suposta falta de interesse dos discentes sobre a matéria de história. A análise dos resultados revelou que projetos como a ONHB e a OCHE, que estimulam a investigação científica pelos estudantes e pelos discentes, promovendo práticas pedagógicas que contribuíram para o desenvolvimento da consciência histórica.

**Palavras-chave:** Práticas docentes. Ensino de História. Olimpíadas científicas. Consciência histórica.

### Resumen:

*Este artículo presenta un relato de experiencia docente sobre mis vivencias en la Olimpiada Nacional de Historia de Brasil (ONHB) y en la Olimpiada de Ciencias Humanas del Estado de Ceará (OCHE), entre los años 2018 y 2023. El objetivo central de esta investigación es analizar en qué medida las experiencias como profesora olímpica han impactado mi práctica docente y cómo estas olimpíadas han contribuido a la enseñanza de la historia y a la promoción de la conciencia histórica. Basado en la perspectiva metodológica de la investigación-acción (Thiollent, 2022), este trabajo propone una reflexión y una acción frente a las problemáticas identificadas, como la supuesta falta de interés de los estudiantes en la materia de historia. El análisis de los resultados reveló que proyectos como la ONHB y la OCHE, que estimulan la investigación científica por parte de los estudiantes, promueven prácticas pedagógicas que han contribuido al desarrollo de la conciencia histórica.*

**Palabras-clave:** Prácticas docentes. Enseñanza de la Historia. Olimpíadas científicas. Conciencia histórica.

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória/UFC. Professora de História na Educação Básica na rede pública e na rede privada em Fortaleza. É professora tutora do curso de graduação em História EAD pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/UECE. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-7968-0488>

## 1 INTRODUÇÃO

Em nosso cotidiano como docente não é difícil ouvir dos estudantes expressões como: “as aulas de história são muito chatas, o professor só manda a gente copiar o que já está no livro; o professor de história fala demais; história é o que está no passado”. Falas como essas sempre me inquietam e evidenciam a necessidade do movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer das nossas ações docentes (Freire, 2021).

A partir desse contexto de inquietações pessoais e profissionais, considero que uma das funções basilares da minha prática docente é incentivar os meus alunos a atribuírem significado à história ensinada e, conseqüentemente, às minhas aulas. E quando falo sobre “atribuir significado” às minhas aulas, me refiro ao fato de poder ter consciência da minha prática, do espaço em que atuo e das ferramentas metodológicas que utilizo, afim de que, junto com alunos e alunas, possa pensar em uma história problema que não está desconectada do presente. Muito pelo contrário, é o ponto de partida para pensar historicamente.

Essa prática docente, que antes parecia ser apenas um desejo de ensinar história de uma maneira que os estudantes conseguissem aprender e não apenas memorizar os fatos, agora é uma ação prática, coordenada, pensada e com fundamentos científicos. Desta forma, compreendendo que o ensino de história é um campo de pesquisa possível e necessário e que, além disso, a minha experiência docente é, de fato, um objeto de investigação científica.

Na busca por metodologias que me ajudassem a proporcionar uma aprendizagem significativa aos estudantes, encontrei a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e a Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE), que desde 2009 e 2019, respectivamente, têm cumprido um papel muito importante na divulgação científica das ciências humanas na Educação Básica.

Segundo Cristina Meneguello (2011), as Olimpíadas Científicas ao longo do século XX ganharam um espaço significativo na educação brasileira e tinham como objetivo de estimular o interesse dos estudantes pelas ciências e tecnologias. Porém, até poucos anos atrás elas eram predominantemente voltadas para as áreas de ciências da natureza e para a Matemática. Enquanto a área de ciências humanas “ainda que fundamental para a formação intelectual e cognitiva e para a cultura científica entendida de forma

mais ampla e global, é ainda tema pouco privilegiado e as iniciativas em termos de acesso, divulgação e inclusão são poucas ou pouco conhecidas” (MENE-GUELLO, 2011, p. 02).

Nos últimos anos, no entanto, vimos a ONHB se firmar como uma importante olimpíada científica, a nível nacional, na área das ciências humanas, promovendo a divulgação científica da história e fortalecendo o ensino de história na Educação Básica. Inspirada na ONHB, a OCHE nasce no Ceará em 2019 e é idealizada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Em ambas as competições há fases *on-line*, que duram seis dias, e uma fase final presencial<sup>2</sup>. A participação acontece em equipes que são composta por quatro pessoas: três estudantes e um professor ou professora. Os estudantes devem estar no 8º ou 9º ano do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

Olimpíadas como a ONHB e a OCHE estimulam o desenvolvimento de habilidades como a capacidade de pensar de forma crítica e de lidar com problemas mais complexos, além de incentivar a pesquisa científica, o que é determinante para a formação da consciência histórica dos sujeitos. Estes são elementos que, quando aplicados em sala de aula, ajudam a melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Partindo do princípio de que as nossas práticas docentes são multifacetadas e que, por isso, é preciso não apenas refletir sobre ela, mas, sobretudo, pesquisá-la para assim viver e ensinar com mais consciência, este trabalho propõe um relato de experiência docente sobre minha participação nessas olimpíadas e como elas têm alterado minhas práticas como professora de história da Educação Básica. Além disso, esse trabalho também propõe uma análise sobre as contribuições dessas olimpíadas para o ensino de história e para a formação da consciência histórica, visto que elas incentivam a disseminação do debate e do conhecimento histórico.

Para dar conta desses objetivos a pesquisa foi desenvolvida com base na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, uma abordagem de pesquisa que se caracteriza pela combinação dos aspectos de investigar e agir.

Portanto, relatar a minha experiência docente não se limita a observar e descrever minha participação na ONHB e na OCHE, pelo contrário, narro uma investigação científica que busca gerar conhecimen-

<sup>2</sup> A fase final da ONHB acontece na a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), enquanto a final da OCHE ocorre em algum dos campi do IFCE espalhados em diversos municípios do estado do Ceará.

to e que se apresenta como uma intervenção pedagógica e também social.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O que revelamos ao compartilhar nossas experiências? Qual o lugar delas na narrativa da história? O testemunho de uma professora pode fornecer informações relevantes sobre um determinado assunto ou sobre sua ação docente? Todos esses questionamentos que por muito tempo foram apenas meus, mas que agora compartilho nesse trabalho, me serviram de impulso para construir e dar sentido a essa pesquisa.

Narrar sobre nossas experiências que envolvem o processo de produção do conhecimento científico exige cuidado e sensibilidade. O professor José Carlos Reis quando escreve sobre tempo e narrativa em Paul Ricoeur afirma que "A história se inscreve no círculo hermenêutico. Ela é uma configuração narrativa do tempo vivido, que emerge e retorna à vida (Reis, 2005, p. 35).

Segundo José C. Reis:

Em Ricoeur, a história retorna à narrativa e à compreensão, encontra o tempo vivido, as experiências humanas, como seu objeto, e renuncia às explicações abstratas e atemporais científicas. O tempo torna-se mais humano quando é narrado, pois é 'tempo reconhecido'. Na ciência histórica, conhecer e 'reconhecer' (REIS, 2005, p.35).

Assim, nossas experiências e a forma como nos relacionamos com elas e como narramos essas vivências compõe o processo de produção do conhecimento, ancorado no rigor científico. É o que Paul Ricoeur chama de ciclo hermenêutico. Para ele a produção desse conhecimento científico é uma "dialética viva", que acontece como um movimento circular-espiral. Assim, o conhecimento se dá na relação entre experiência e consciência.

Ao longo dos últimos anos de participação como orientadora de equipes na ONHB e na OCHE, seguramente afirmo que essa experiência ressignificou as minhas práticas docentes. A partir da análise de documentos e da utilização destes nas minhas aulas, pude perceber a mudança nos meus planejamentos, na minha abordagem com relação ao passado e ao presente, bem como as inferências destes no futuro. É nesse sentido que Isabel Barca afirma que ser instrumentalizado em História e ter a compreensão de uma história contextualizada, passa pela dimensão de um passado compreendido, um presente problematizado e um futuro perspectivado (Barca, 2004).

Desta forma, quando essas olimpíadas proporcionam aos estudantes, através de suas questões e tarefas, o contato com os mais variados tipos de documentos históricos: jornais, cartas, músicas, fotografias, pinturas, gravuras, charges, mapas, filmes, leis, artigos acadêmicos etc., ela cumpre a função de afastar a história de uma mera "curiosidade histórica" (Meneguello, 2011).

Para Miranda (2013) o contato com fontes históricas primárias, que pode incluir uma variedade de documentos – como letras de músicas, cartas, mapas, exposições de museus, inventários, processos criminais cartoriais e recortes de jornais – oferece aos estudantes do ensino básico uma oportunidade de se aproximarem do trabalho do historiador. Isso os leva a interpretar essas fontes tendo como parâmetros de resposta opções com níveis diferentes de construção textual e interpretações acerca de um mesmo fato.

Peter Lee (2011) evidencia a importância do ensino de história ao afirmar que ele estimula a capacidade de argumentar, de pensar criticamente, o que torna possível que o estudante desenvolva uma consciência histórica que lhe permite entender melhor o mundo em que vive, identificar ciclos e tendências, e assim ter maior consciência de sua própria identidade e de sua própria história. Lee salienta que estudar história não garante que uma pessoa será um sucesso em qualquer área da vida. No entanto, ao adquirir conhecimentos sobre história, uma pessoa está melhor equipada para lidar com as circunstâncias da vida.

Neste sentido, o ensino da história deve ser entendido como um processo de construção do conhecimento que se fundamenta na compreensão e interpretação contextualizada dos fatos históricos. Por isso, ele deve ser orientado para a promoção de uma consciência crítica sobre o passado e o presente, o que significa que é importante incentivar os alunos a questionarem as narrativas postas e/ou impostas sobre o passado e o presente.

Assim, pensar historicamente é construir problemáticas a partir da nossa realidade, professores e alunos, como sujeitos históricos que somos, utilizando nossos conhecimentos prévios para suscitar, de maneira crítica e contextualizada, reflexões que contribuam para a nossa consciência histórica. Assim, é possível afirmar que essa experiência e os relatos sobre ela sejam tão significativos a ponto de se tornarem relevante para o campo de pesquisa do ensino de história.

Na esteira desse pensamento, Maria Auxiliadora Schmidt entende o processo de construção do conhecimento histórico envolve o diálogo entre pas-

sado e presente, fundamental para a compreensão das transformações ocorridas ao longo dos tempos e para a construção da nossa identidade e da formulação de uma consciência histórica. Esse processo de construção do conhecimento passa pela análise e problematização de fontes históricas através de uma perspectiva crítica a fim de que a aprendizagem ocorra de modo ativo, colaborativo e, sobretudo, que o estudante esteja no centro do processo (Schmidt, 2017).

Entendo, portanto, que a aprendizagem histórica é potencializada quando a metodologia da pesquisa em história é inserida como instrumento de ação didática. Essa inserção, que envolve a exploração de fontes históricas, a análise de documentos e a interpretação de eventos históricos, possibilita ao aluno compreender as relações entre o passado, o presente e o futuro. Dessa forma, permite refletir sobre sua própria identidade. Isso poderá ajudar o professor a compreender como o processo de aprendizagem histórica se concretiza em sala de aula.

Além disso, a metodologia da pesquisa em história permite que os alunos construam seu próprio conhecimento e compreendam a complexidade das relações entre o passado e o presente, o que é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência histórica.

Segundo o historiador Luís Fernando Cerri, “[...] a consciência história é uma das estruturas do pensamento humano, que coloca em movimento a definição de identidade coletiva ou individual, a memória e imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido” (Cerri, 2011, p. 13).

Nesse entendimento, a ONHB e a OCHE têm se consolidado enquanto projetos de ensino, pesquisa e extensão e contribuído para o fortalecimento do ensino de história e das ciências humanas na Educação Básica. Tal afirmação ganha solidez quando fazemos uma rápida análise sobre o crescente número de participantes ao longo das suas edições<sup>3</sup>. Esse crescimento pode ser atribuído ao formato distinto das demais olimpíadas, pois promovem o contato dos estudantes com fontes históricas e as metodologias de trabalho do historiador.

A ONHB por exemplo, tem se tornado um expoente em todo o Brasil e podemos perceber isso a partir do crescimento no número de participantes ao longo das quatorze edições, são, portanto, dados que não podem passar despercebidos. Em sua primei-

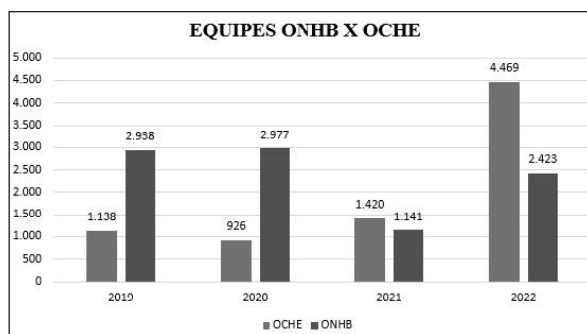
ra edição, no ano de 2009, a Olimpíada contou com cerca de 16.000 mil participantes, entre professores e alunos (COSTA JÚNIOR, 2017, p. 52). Em 2019, como mostra o gráfico a seguir, na sua 11ª edição a ONHB contou com cerca de 73.000 participantes ou 18.505 equipes, um número recorde de inscritos ao longo dos quatorze anos de realização. Esse recorde é quebrado novamente na 16ª edição, em 2024, quando a edição somou 51,2 mil equipes inscritas.

A OCHE, que caminha para sua sexta edição, apresenta também essa tendência de expansão de acordo com os dados divulgados no site oficial da OCHE<sup>4</sup>. Em 2019, na sua primeira edição, a olimpíada somou um total de 4.984 participantes inscritos. Já em 2023, esse número aumentou expressivamente, chegando a 24.556 inscritos, entre estudantes e professores.

É possível afirmar que um dos elementos que explicam o aumento significativo no número de participantes na OCHE ao longo de suas edições, seja a cultura olímpica criada pela ONHB, que ocorre no primeiro semestre de cada ano letivo.

O gráfico a seguir traz uma comparação entre o número de equipes participantes da ONHB e da OCHE entre os anos de 2019 e 2022.

**Figura 1** - Comparativo entre número de equipes cearenses participantes da OCHE e da ONHB entre os anos de 2019 e 2022



Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento e análise de dados referentes ao número de inscritos.

Um dado que chama a atenção no gráfico é o fato de a OCHE em 2022 ter representado praticamente o dobro de equipes do que a ONHB. Esse fenômeno pode ser explicado tanto pelo fato de a OCHE ser gratuita, diferente da ONHB, quanto pela

<sup>3</sup> Conforme o gráfico abaixo, há uma ressalva apenas para os anos de 2020, no caso da OCHE e de 2021 para a ONHB, instabilidade provocada pelos efeitos negativos da pandemia do COVID-19.

<sup>4</sup> [https://oche.ifce.edu.br/#provas\\_anteriores](https://oche.ifce.edu.br/#provas_anteriores). Acesso em 25 jul. 2024.



consolidação do retorno das atividades presenciais, uma vez que esta ocorre no segundo semestre do ano letivo. Em suma, concluo que esse dado reflete uma consolidação da OCHE Ceará e também aponta para uma cultura olímpica nas escolas desse estado.

O sucesso desses projetos (ONHB e OCHE) que “salta aos olhos” pode ser também atribuído a proposta inovadora e que desafia não só aos alunos como também aos professores que são, certamente, um dos principais responsáveis pela mobilização dos estudantes para se inscreverem no evento e estimulá-los a lidarem com os desafios propostos a cada fase da competição (MENEQUELLO, 2011).

No que se refere a ONHB, a professora e coordenadora da olimpíada, Cristina Meneguello (2011), identifica o empenho dos docentes como um dos elementos para explicar o aumento de mais de 150% no número de participantes entre a edição de 2009 e a de 2010. Ela afirma que: “Um dado tão fundamental como este nos dá a clara dimensão do interesse dos professores “capitães de equipe” que criam novas rotinas, que vêm se somar às suas rotinas de trabalho, para orientar o trabalho das equipes de forma eficiente” (2011, p. 11).

Assim, é possível afirmar que tanto a ONHB quanto a OCHE têm desempenhado um papel crucial no estímulo ao ensino e à pesquisa em Ciências Humanas no Ceará. O crescimento exponencial o número de participantes ao longo das edições, bem como as pesquisas científicas que têm sido produzidas sobre elas, indicam que esses projetos têm fortalecido o ensino e divulgação científica das Ciências Humanas no Ceará.

### 3 METODOLOGIA

Tanto a ONHB quanto a OCHE são olimpíadas que acontecem através de fases on-line e uma fase final presencial. Essa metodologia incentiva a utilização de ambientes virtuais além das redes sociais, empregando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no cotidiano de estudantes e docentes. Em ambas as olimpíadas, a participação se dá em equipe, que é composta por três estudantes<sup>5</sup> e uma professora ou um professor-orientador<sup>6</sup>.

A aprendizagem através da ONHB e da OCHE pode ser considerada experiências diferentes porque ambas abordam o aprendizado de uma forma

dinâmica. Elas acontecem de maneira colaborativa, promovendo a partilha de conhecimentos entre os alunos e a inclusão de recursos educacionais mais diversificados, que vão desde variadas fontes de pesquisas até o uso de recursos e mídias digitais.

O formato e metodologias que essas duas olimpíadas adotam nos fazem fugir das aulas expositivas. A diversidade de documentos que devemos analisar e os debates que são gerados a partir dessas análises coloca o docente e os estudantes em uma tarefa investigativa e reflexiva, que se retroalimenta desse ciclo de pesquisar-refletir-inferir.

Em ambas as olimpíadas, a prova de cada fase fica disponível de segunda-feira a sábado. Assim, oriento aos alunos a estudarem as questões com antecedência para que na aula presencial possamos ter maior qualidade nas discussões e conduzi-las de maneira mais objetiva. Nessas aulas, que geralmente acontecem no laboratório de informática da escola, todas as equipes ficam juntas, o que fomenta o trabalho coletivo.

Na fase semifinal (ainda *on-line*) a equipe precisa desenvolver uma “tarefa” proposta pela olimpíada, que geralmente envolve a produção escrita, o que exige um esforço ainda maior em relação as outras fases. Para muitos estudantes, principalmente os de escolas públicas, essa atividade pode ser sua primeira experiência com a produção de um texto científico.

Na primeira edição da OCHE em 2019, minha experiência como orientadora foi em uma pequena escola privada, localizada no bairro Bonsucesso, na região oeste de Fortaleza. Naquele ano, como proposta de “tarefa” da semifinal, as equipes deveriam pesquisar e identificar um patrimônio existente no seu município e em seguida produzir um *folder* informativo que permitisse às pessoas de qualquer região do país conhecer melhor aquele patrimônio selecionado.

Naquela oportunidade, conduzi a orientação de oito equipes, respeitando a autonomia de cada uma delas em escolher o patrimônio a ser apresentado no trabalho. Como resultado tivemos trabalhos sobre patrimônios como Centro Cultura Dragão do Mar, Estoril, Teatro José de Alencar, Memorial Belchior dentre outros.

Nessa experiência pude perceber um aspecto em comum na escolha do patrimônio da maioria das equipes: sete optaram por algum patrimônio de na-

<sup>5</sup> Os estudantes devem estar no 8º ou 9º ano do Ensino Fundamental II ou no Ensino Médio.

<sup>6</sup> Na ONHB são aceitos como orientadores apenas professores que lecionem a disciplina de história. Já na OCHE, podem participar os docentes que sejam regentes de qualquer disciplina da área de Ciências Humanas como também Ensino Religioso, Artes, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

tureza material. Embora já tivéssemos estudado os conceitos de patrimônio material e imaterial, de patrimônio histórico, cultural através de questões das fases anteriores, ainda assim, a compreensão sobre patrimônio para muitos estudantes ainda está relacionada a concepção da "pedra e cal". Isso evidencia, inclusive, a necessidade da inclusão de educação patrimonial no currículo da Educação Básica.

Porém, uma das equipes destacou-se das demais quando optou por escrever um trabalho sobre o Instituto Cobra Azul de arqueologia e patrimônio (ICA)<sup>7</sup>, localizado no bairro Parangaba, também na periferia de Fortaleza. A equipe Sufragistas, formada por três alunas da 2ª série do Ensino Médio, se destacou ao escolher narrar sobre a existência de um instituto de preservação arqueológica localizado na periferia da cidade, em um bairro muito próximo ao onde elas residiam, e que não havia sido tombado pelo poder público. Além disso, as estudantes decidiram visitar o instituto para conhecer e investigar o seu objeto de sua pesquisa.

#### 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A experiência narrada neste artigo originou-se a partir do trabalho docente de orientação de equipes nas olimpíadas científicas e como um dos resultados desse trabalho, apresento o *folder* produzido pela equipe Sufragistas.

Para a produção do *folder*, as estudantes visitaram o instituto, fotografaram o local e os acervos, conversaram com a equipe responsável pelo espaço e coletaram informações sobre as pesquisas que estavam sendo desenvolvidas pelo instituto na época. Dessa forma, a equipe adotou procedimentos muito semelhantes aos que são aplicados por historiadores em suas pesquisas, visto que realizaram um trabalho que envolveu investigação, problematização, pesquisa e, como resultado, a produção escrita.

Interessante perceber a transdisciplinaridade que a OCHE consegue alcançar com essas propostas de atividades que envolvem diversos saberes, produzidos em espaços formais e não formais de aprendizagem.

Nas figuras 2 e 3 podemos ver o trabalho produzido pela equipe.

**Figura 2** - Página 1 do *folder* produzidos pela equipe Sufragistas



Fonte: arquivo pessoal da autora, produção intelectual da equipe Sufragistas.

Sobre os objetivos ansiados pela OCHE com o formato da olimpíada, os professores Zilfran Fontenele e José Gerardo Bastos afirmam:

[...] neste momento, buscamos relacionar a OCHE, o ensino das disciplinas das Ciências Humanas e as práticas pedagógicas na Educação Básica, a partir das questões propostas pela Olimpíada e as seguintes categorias de análise: pesquisa como princípio pedagógico; utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos ambientes escolares; Gamificação; **aprendizagem ativa; trabalho em equipe e respeito à diversidade; e a interdisciplinaridade** (Fontenele; Costa Júnior, 2020, p. 23 e 24. Grifo meu).

É muito provável que as estudantes ainda não tivessem vivido uma experiência tão próxima da pesquisa científica nem tampouco tinham feito uma pesquisa em campo. Sobre essa vivência uma das integrantes da equipe afirma:

Muito bom! Vivi experiências divertidas com minhas colegas de grupo. A primeira foi quando fomos no Instituto Cobra Azul (instituto que representa a importância da visibilidade da cultura indígena) e podemos ver de perto artefatos indígenas que foram coletados para estudo e para conservação e podemos conversar com os historiadores/ responsáveis presentes. Outra recordação foi o dia da prova de redação, era uma maneira diferente de realização de prova onde podemos, em grupo, alinhar nossos conhecimentos e realizarmos a avaliação.

Além de possibilitar a interação entre os estudantes, essas experiências permitem a realização de

<sup>7</sup> O Instituto Cobra Azul surgiu em 2012 a partir da mobilização de um grupo de jovens pesquisadores com o objetivo de desenvolver e apoiar pesquisa que preservem e promovam o patrimônio cultural e arqueológico. Para acessar o *site* do instituto: <https://cobrazul.com.br/quem-somos/>.

projetos e pesquisas, aumentando a autonomia e a responsabilidade dos alunos e incentivando-os a refletir sobre questões atuais e futuras, bem como a desenvolver conhecimentos práticos e teóricos.

**Figura 3** - Página 2 do folder produzidos pela equipe Sufragistas



Fonte: arquivo pessoal da autora, produção intelectual da equipe Sufragistas.

As Sufragistas fizeram jus ao nome da equipe e foram além, produziram não só um texto informativo sobre o instituto, mas também uma poesia sobre a importância da valorização e preservação da cultura indígena.

Poesia criada pela equipe Sufragistas (2019):

É Tupi, é Tremembé e Kanindé, mas com pouca visibilidade o Nordeste não sabe que existe um tapeba na cidade. As danças, rituais e pinturas corporais são culturais. Lembre-se do cacique que usa cocar, que não é enfeite é sinal de 'me respeite', porque é gigante pela própria natureza e com certeza antes do leilão do pau-brasil possuía direito sob esse chão, que eram aldeias sem essa tal 'civilização'.

Os trabalhos das oito equipes participantes foram submetidos à avaliação da comissão organizadora da OCHE e apenas a equipe Sufragistas foi classificada para a fase final que ocorreu presencialmente no IFCE, campus de Caucaia, cidade que faz parte da região metropolitana de Fortaleza.

A notícia da convocação para a fase final foi recebida com muito entusiasmo não só pela equipe, mas também pelos outros estudantes, pela coordenação e pela direção da escola. Nossa condição de finalistas nos colocou em uma posição de destaque, visto que a escola, que já existe há mais de três décadas, nunca

tinha tido resultados tão expressivos em olimpíadas como foi naquele ano de 2019.

O resultado foi muito relevante. Dentre mais de 100 equipes convocadas para a final naquele ano, ficamos no quadro de medalhistas de bronze.

Fica evidente, portanto, que a ONHB e a OCHE são projetos que estimulam a pesquisa histórica, tanto pelos docentes quanto pelos discentes, pois "leva os participantes a terem contato direto com o arcabouço metodológico do historiador" (Meneguello, 2011, p. 5) podendo assim, desenvolver novas práticas nas aulas de História. Valoriza ainda a diversidade e o respeito às diferenças, deixando isso claro nas suas questões e tarefas, visto que elas provocam reflexões importantes sobre como pensamos e agimos.

Além disso, essas olimpíadas alteram a dinâmica das escolas em vários aspectos bem como impactam as relações estabelecidas entre professores e alunos e entre os próprios estudantes. Somados aos vários outros elementos constitutivos da nossa identidade individual e coletiva, como família, política, religião etc., a experiência da participação nessas olimpíadas pode reorganizar as práticas de vida "dentro e fora" da escola.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que os alunos aprendem quando estudam história? Será que a maneira como a história tem sido ensinada possibilita aos estudantes aprenderem história de maneira significativa para eles? Essas interrogações apontam para questões muito sensíveis e ao mesmo tempo muito importantes para o ensino de história e para nossas práticas docentes.

Aprender história é uma maneira de compreender como o mundo mudou ao longo do tempo e como isso afeta o nosso presente, portanto, é uma ação capaz de dar sentido a nossa existência e ajudar a constituir a nossa identidade, desta forma, esse processo envolve o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e de comunicação.

Ciente de que o ensino de história deve ocorrer de forma significativa e contextualizada, suscitando problemáticas relevantes para professores e estudantes e que possibilite a esses sujeitos compreender que fazem parte da produção do conhecimento histórico, considero que as experiências em olimpíadas científicas e especificamente na ONHB e na OCHE, são um bom exemplo de práticas que envolvem o ensino de história e a aprendizagem histórica signifi-

ficativa, atravessando e impactando, inevitavelmente, a prática dos sujeitos envolvidos.

A partir das investigações e dos resultados obtidos nessa pesquisa, ficou evidente que somente quando o ensino de história nas escolas se dá de for-

ma mais crítica, permitindo aos alunos desenvolver uma compreensão mais ampla e consciente do passado e do presente, é que eles começam a perceber sua própria capacidade de agir sobre a história e se enxergar como sujeitos históricos.

## REFERÊNCIAS

---

BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação**. In: BARCA, Isabel (Org.) Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COSTA JÚNIOR, José Gerardo Bastos da et al. **A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e o Ensino Médio Integrado no IFRN**. 2017. Dissertação de Mestrado. Brasil.

FONTENELE, Zilfran Varela; DA COSTA JÚNIOR, José Gerardo Bastos. Análise das propostas pedagógicas da OCHE para o ensino de ciências humanas no estado do Ceará. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 11, n. 32, p. 13-33, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** (Edição especial). Paz e Terra, 2021.

LEE, P. Por que aprender História? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n.42, p.19-42, out./dez. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500003>.

MENEGUELLO, Cristina. Olimpíada Nacional em História do Brasil: uma aventura intelectual?. **História Hoje: Revista Eletrônica de História**, v. 5, n. 14, p. 1-14, 2011.

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. **Projeto ONHB na E.E.M. Tenente Mário Lima: reflexões teóricas**. Educare (Fortaleza), v. 7, p. 67-82, 2013.

REIS, José Carlos. Teoria e História da "Ciência Histórica": Tempo e Narrativa em Paul Ricoeur. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; CONDÉ, Mauro Leitão. (org.). **Ciência, História e Teoria**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2005, pp. 93-122.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora dos S. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação – RHE**. Porto Alegre v. 16 n. 37 Maio/ago. 2012 p. 73-9. Editora, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora dos S. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. **Intelligere: Revista de História Intelectual**, vol. 3, n. 2, 2017, p-58-76.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. Cortez Editora, 2022.



## EL ESTUDIANTADO DE CLÍO FRENTE AL FUTURO

Mayra Rodríguez Hernández<sup>1</sup>

### **ESTUDANTES DE CLIO FACE AO FUTURO CLIO'S STUDENTS FACING THE FUTURE**

#### **Resumen:**

El presente texto aborda los resultados parciales de una investigación doctoral, cuyo objetivo general fue indagar la conciencia histórica del estudiantado de la licenciatura en Historia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de manera concreta, se analiza la relación con la subcategoría expectativas sobre el futuro. Se retomó la perspectiva de Jörn Rüsen (1992, 2004, 2015) y algunos postulados de la educación para el futuro (Hicks, 1998, 2004, 2012). El estudio se configuró con una metodología mixta, bajo el diseño transformativo secuencial. Para interpretar los datos cuantitativos se utilizó la estadística descriptiva y para analizar las preguntas abiertas se recurrió a la codificación temática junto con una matriz de análisis. Entre los principales resultados destaca la necesidad de utilizar el presente, que poco más de media población omite el futuro y que muy pocas personas establecen expectativas hacia los tiempos venideros. Por otra parte, se presenta la disyuntiva entre un futuro individual optimista y un porvenir colectivo pesimista. Sirva este texto para propiciar la reflexión en torno al porvenir en la educación superior.

**Palabras clave:** Conciencia histórica. Expectativas sobre el futuro. Educación para el futuro. Educación superior. Estudiantes de historia.

#### **Resumo:**

*Este texto trata dos resultados parciais de uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo geral foi investigar a consciência histórica dos alunos do curso de Licenciatura em História da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), analisando especificamente a relação com a subcategoria expectativas sobre o futuro. Foi retomada a perspectiva de Jörn Rüsen (1992, 2004, 2015) e alguns postulados da educação para o futuro (Hicks, 1998, 2004, 2012). O estudo foi configurado com uma metodologia mista, sob o design transformativo sequencial. A estatística descritiva foi usada para interpretar os dados quantitativos e a codificação temática e uma matriz de análise foram usadas para analisar as perguntas abertas. As principais conclusões incluem a necessidade de usar o presente, que mais da metade da população omite o futuro e que poucas pessoas estabelecem expectativas para o futuro. Por outro lado, há uma contradição entre um futuro individual otimista e um futuro coletivo pessimista. Este texto serve para incentivar a reflexão sobre o futuro no ensino superior.*

**Palavras-chave:** Consciência histórica. Expectativas para o futuro. Educação para o futuro. Ensino superior. Estudantes de história.

<sup>1</sup> Egresada de la Licenciatura en Historia, Maestra y Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Docente en educación secundaria, con más de 15 años de experiencia. Miembro del *Seminario de Educación, escuela y saberes sociales*, con sede en el IISUE-UNAM. Correo electrónico: mayra05rh@gmail.com



**Abstract:**

This text talk about the partial results of a doctoral research, whose general objective was to investigate the historical consciousness of the History degree students at the National Autonomous University of Mexico (UNAM), specifically, the relationship with the subcategory expectations about the future is analyzed. The perspective of Jörn Rüsen (1992, 2004, 2004, 2015) and some postulates of education for the future (Hicks, 1998, 2004, 2012) were taken up. The study was configured with a mixed methodology, under the sequential transformative design. Descriptive statistics were used to interpret the quantitative data, and thematic coding was used to analyze the open-ended questions together with an analysis matrix. Among the main results, the need to use the present, that little more than half the population omits the future and that very few students establish expectations for the times to come stand out. On the other hand, there is a contradiction between an optimistic individual future and a pessimistic collective future. This text serves to encourage reflection on the future in higher education.

**Keywords:** Historical consciousness. Expectations about the future. Education for the future. Higher education. History students.

**1 INTRODUCCIÓN**

Este artículo aborda los resultados de una investigación doctoral en torno a la subcategoría *expectativas sobre el futuro*, implicada en la categoría de *conciencia histórica*. El objetivo general de la investigación fue indagar de qué manera el estudiantado de la licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (FFyL, UNAM), enfrenta al mundo con sus contradicciones. Los asuntos contextuales que configuraron la cotidianidad y el punto de vista de las personas que participaron en el estudio fueron la lucha contra la violencia de género en la universidad y la pandemia de COVID-19. Ambos sucesos derivaron en el cierre de la facultad desde noviembre del 2019 hasta principio del 2022, y con ello, colocaron y mantuvieron al estudiantado de interés en casa. Las medidas de confinamiento junto con la incertidumbre fueron las circunstancias que enmarcaron la investigación, sin duda una oportunidad singular para reflexionar en torno al futuro.

Debido al contexto y por los intereses de investigación, este estudio se configuró con una metodología mixta, bajo el diseño *transformativo secuencial* (Creswell, 2009; Hernández-Sampieri, Mendoza 2018). Primero se aplicó un cuestionario a 173 estudiantes y después, se realizaron 14 entrevistas.

La investigación partió de la idea que el estudiantado de la licenciatura en Historia se encuentra próximo a la categoría de *conciencia histórica*, y por consecuencia, a diferentes subcategorías implicadas, como lo son las *expectativas sobre el futuro*. Basta con recordar lo dicho por algunos historiadores reconocidos, sobre la relación entre la disciplina histórica y el porvenir (Carr, 1981; Le Goff, 1991; Hartog, 2007; Hobsbawm, 1981; Koselleck, 1993).

Por tanto, para indagar en la *conciencia histórica* que construye el estudiantado universitario y analizar las *expectativas que se tienen frente al futuro* en los ámbitos personal y colectivo, se decidió retomar la categoría de *conciencia histórica*, desde la perspectiva de Jörn Rüsen (1992, 2004, 2015).

**2 REFERENTE TEÓRICO**

Hablar de *conciencia histórica* implica considerar los elementos que utilizan las personas para orientarse en la vida cotidiana, tiene que ver con las operaciones mentales que permiten articular las interpretaciones del pasado, la comprensión del presente y las expectativas del futuro, al momento de tomar decisiones en la vida y actuar en el presente. En palabras de Jörn Rüsen:

la conciencia histórica funciona como un modo específico de orientación en situaciones reales de la vida presente: tiene como función ayudarnos a comprender la realidad pasada para comprender la realidad presente. [...] une el pasado al presente de forma tal que confiere una perspectiva futura a la realidad actual (1992, p. 28).

En otras palabras, la *conciencia histórica* de las personas tiene que ver con las relaciones temporales que construyen. En este texto se coloca toda la atención en indagar como se despliega la *conciencia histórica* del estudiantado, solo en relación con el futuro.

El futuro es una construcción temporal que se utiliza para referirse aquello que todavía no ha sucedido y pese al desconocimiento sobre las implicaciones, se trata de un concepto ampliamente utilizado. De hecho, suele presentarse de manera recurrente un porvenir catastrófico, deshumanizado, con deterioro ambiental e incluso, controlado por la tecnología.



gía, lo que ha impactado de manera negativa en las ideas sobre el mañana (Anguera, Santisteban, 2016; Santisteban, Anguera, 2013).<sup>2</sup>

A partir de la subcategoría *expectativas sobre el futuro* se establece una relación con los tiempos venideros. En otras palabras, se tiene una escasa reflexión sobre las posibilidades que desde la disciplina histórica se pueden establecer con el mañana, por ejemplo, tener la oportunidad de involucrarse en la construcción de un futuro mejor (Anguera, 2013).

La relación entre la disciplina histórica y los tiempos venideros se hace más evidente en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Desde la llamada *educación para el futuro*, se parte de la idea de educar para la acción y para construir un futuro mejor. Según Hicks, puede desarrollar las siguientes habilidades: a) motivación del alumnado, porque al trabajar con las expectativas sobre el futuro permite clarificar los objetivos personales del alumnado, b) la anticipación al cambio para enfrentarse a la incertidumbre y al cambio, c) se propicia el pensamiento crítico, porque se trata de reconocer las posibles consecuencias e imaginar alternativas, d) la clarificación de valores, es decir, se utilizan los juicios de valor al momento de escoger entre diferentes alternativas, e) se promueve la toma de decisiones con consideración de tendencias y acontecimientos anteriores, f) se estimula la imaginación creativa al diseñar futuros alternativos, g) la ciudadanía responsable porque se promueve la participación crítica y responsable y h) se buscan imágenes de un mundo mejor, para construir una sociedad más justa y más sostenible (HICKS, 1998, 2004, 2012). En otras palabras, la *educación para el futuro* pretende preparar a la sociedad para "asumir el compromiso y la responsabilidad que implica tomar decisiones y asumir consecuencias de éstas, sus beneficios y sus perjuicios" (Santisteban; Anguera, 2014a, p. 663).

Estos postulados se encuentran en total sintonía con la subcategoría de *expectativas sobre el futuro* implicada en la *conciencia histórica*, desde la perspectiva de Jörn Rüsen (Anguera, Santisteban, 2016; Santisteban, Anguera, 2013, 2014a, 2014b) y por consecuencia, dieron dirección a la investigación.

Por último, sólo resta mencionar las principales líneas de investigación que se han desarrollado desde esta perspectiva. Por un lado, se encuentran aquellas indagaciones sobre las imágenes del futuro que configura el alumnado, representaciones optimistas o pesimistas; y desde el ámbito personal y la

colectivo (Anguera, 2012, 2013; Anguera, Santisteban, 2016; Garriga, Morras, Pappier, 2018; Hass, 2011; Santisteban, Anguera, 2013, 2014a). Otro asunto relevante, son los diferentes tipos de porvenir, ya sea por su proximidad (futuro cercano, medio y lejano) y/o en función a la probabilidad de que sucedan (futuro posible, probable y preferible o deseable).

### 3 METODOLOGÍA

Para sortear algunos riesgos operacionales, debido al cierre de las instalaciones educativas, se decidió emplear un enfoque mixto. La investigación mixta parte del supuesto de que:

la recopilación de diversos tipos de datos proporciona una mejor comprensión del problema de investigación. El estudio comienza con una amplia encuesta para generalizar los resultados a una población y después, en una segunda fase, se centra en entrevistas abiertas y cualitativas para recolectar opiniones detalladas de los participantes (Creswell, 2009, p. 18).

La investigación mixta utiliza las fortalezas de los enfoques cuantitativo y cualitativo para lograr comprender de mejor manera un problema de investigación. En este trabajo se optó por un diseño *transformativo secuencial* (Creswell 2009; Hernández-Sampieri, Mendoza 2018), el cual implicó dos etapas de recolección de datos, una de corte cuantitativa y otra de índole cualitativa.

En la primera etapa de investigación se aplicó un cuestionario en línea (a través de la plataforma *google forms*), entre septiembre y octubre del 2021.

Para comprender e interpretar las preguntas cerradas (datos cuantitativos) se recurrió a la *estadística descriptiva*, con ayuda de los softwares SPSS y Excel. Por otra parte, para analizar las preguntas abiertas (datos cualitativos) se pensó en la *codificación temática* que implicó identificar segmentos de contenido que se relacionarán con la propuesta de *conciencia histórica* de Jörn Rüsen (1992, 2004, 2015). Tras analizar las pequeñas narraciones de las preguntas abiertas se consideró pertinente configurar una matriz de análisis para interpretar la información obtenida, que si bien puede vincularse con la categorización de Rüsen, en definitiva, se trata de una construcción distinta (Ver cuadro 1: Matriz de análisis).

<sup>2</sup> Por ejemplo, Santisteban y Anguera (2013), mencionan en la literatura: *La guerra de los mundos* de H. G. Wells, 1984 de George Orwell, *Un mundo feliz* de Aldous Huxley, *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury. Respecto al cine, refieren las siguientes películas: *Soy leyenda* (2007), *Soylent Green* (1973), *Blade Runner* (1982), *Terminator* (1984), *I Robot* (2004), *El día después de mañana* (2004), entre otras.

**Cuadro 1-** Matriz de análisis

	<b>Conciencia histórica Silenciosa</b>	<b>Conciencia histórica Incrédula</b>	<b>Conciencia histórica Reflexiva</b>
<i>Expectativas sobre el futuro</i>	Las personas no establecen una relación con el futuro	Las personas piensan en el futuro, pero consideran que no se puede planear. Establecen continuidad pasado-futuro. No se puede intervenir en la construcción del futuro. Visión pesimista del porvenir	Las personas piensan en el futuro, lo planifican y establecen expectativas al respecto. Establecen relaciones pasado-presente-futuro. Se puede construir el futuro. Visión optimista del porvenir

Fuente: Elaboración propia con base en Jörn Rüsen

Participaron 173 personas de diferentes semestres: 100 hombres, 68 mujeres y 5 personas que no se consideran dentro de las primeras dos opciones (marcaron otro). La mayoría de participantes fueron jóvenes de primer y tercer semestre.

En la segunda etapa de investigación se llevaron a cabo una serie de entrevistas vía remota, en marzo del 2022. Las entrevistas se aplicaron en una *muestra anidada*, es decir, se seleccionó un subconjunto de la muestra de la primera fase (Creswell, 2014, p. 568).

La entrevista es un recurso de suma importancia en la investigación cualitativa porque permite "entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias" (Álvarez-Gayou, 2007, p.109). En este caso, se recurrió a la entrevista semiestructurada, es decir, se contaba con una guía de preguntas para entablar la conversación pero se tenía "la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información" (Hernández-Sampieri; Mendoza, 2018, p. 449).

Se realizaron 14 entrevistas: 7 hombres, 6 mujeres y un estudiante que se identificó como una persona no binaria. Los nombres de quienes participaron fueron modificados por cuestiones éticas y se diseñaron claves para cada entrevista.

Las entrevistas se grabaron y se transcribieron para el análisis posterior. Para realizar dichas tareas se utilizaron la plataforma *Zoom* y el programa *Atlas.ti*. La información recopilada en esta etapa de la investigación fue analizada a partir de la *codificación temática*, que se puede definir como la tarea que "implica, además de identificar experiencias o conceptos en

segmentos de los datos (unidades), tomar decisiones acerca de que piezas "embonan" entre sí [...] para conformar los patrones que serán empleados con el fin de interpretar los datos" (Hernández-Sampieri; Mendoza, 2018, p. 427).

En contraste con lo ocurrido en el cuestionario, la mayoría de estudiantes que participaron en las entrevistas, se encontraban a la mitad o en la última etapa de la carrera, con lo que se pudo contrarrestar el sesgo de la primera etapa de investigación.

#### 4 RESULTADOS

Los principales resultados giran en torno a tres asuntos. En primer lugar, se tiene un cambio de decisión inesperado y la necesidad de utilizar el presente. Para ello, se coloca toda la atención en los resultados de dos preguntas del cuestionario. Ambas preguntas se construyeron a partir de la investigación de Mariela Coudannes (2013), adecuadas al contexto mexicano.

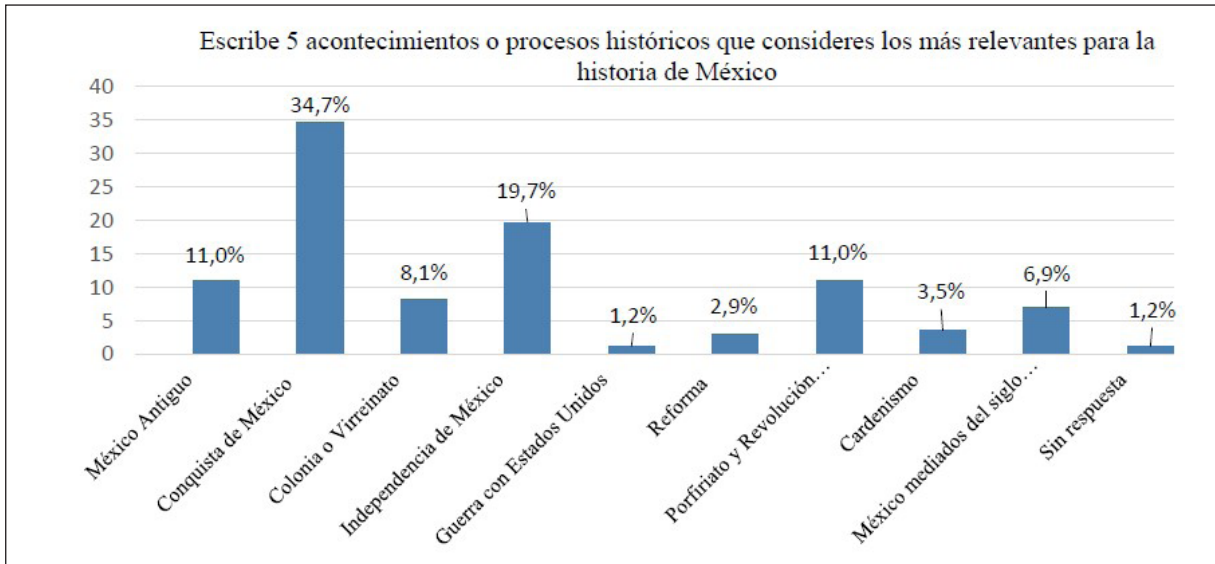
La primera pregunta solicitaba escribir los cinco acontecimientos o procesos históricos más relevantes para la historia de México, en orden del más importante al menos importante (pregunta 20). Después, en la siguiente pregunta, se pidió elegir un acontecimiento o proceso histórico de su lista para explicar dicha relevancia. En este caso, se dio la instrucción de utilizar los tiempos pasado, presente y futuro, para propiciar la *conciencia histórica* de las personas (pregunta 21).

Al analizar los resultados de las preguntas 20 y 21 de manera conjunta, se identificó un cambio de decisión repentina del estudiantado, asunto inesperado y que se tuvo que atender durante la investigación.

Los resultados obtenidos en cada pregunta fueron los siguientes. Sobre los eventos más relevantes elegidos por el estudiantado (pregunta 20), se posicionan dos temas como las opciones más frecuentes: la Conquista de México (34.7%) y la Independencia de México (19.7%). Respecto a la pregunta que solicitaba argumentar la relevancia de un acontecimiento o proceso histórico (pregunta 21), los temas históricos

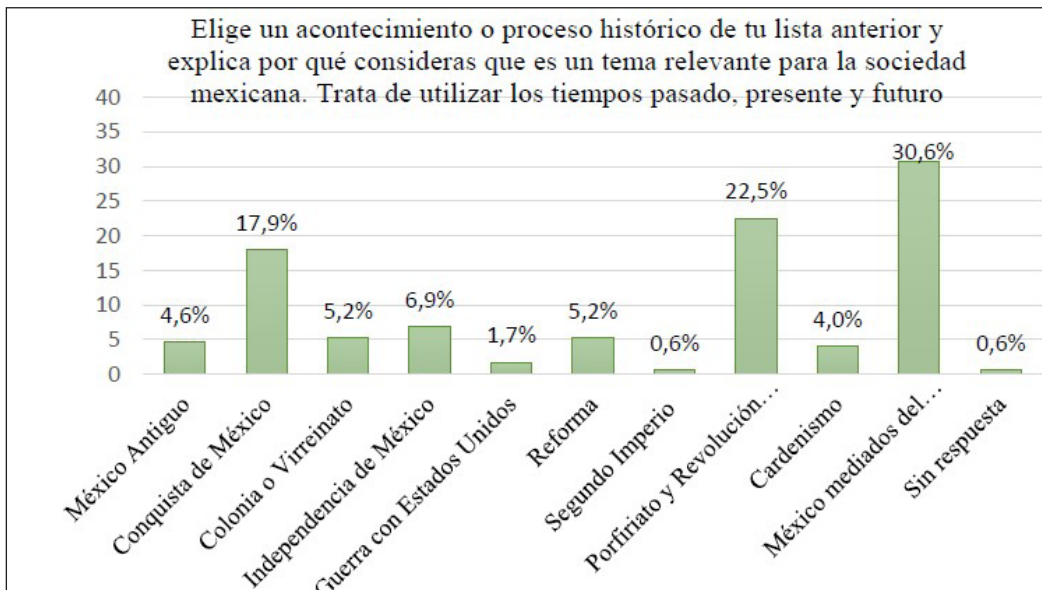
con mayor frecuencia corresponden a momentos del México contemporáneo (30.6%), por ejemplo, movimiento estudiantil de 1968, alternancia política del año 2000, guerra contra el narcotráfico, movimiento feminista, entre otros y en segundo lugar, temas relacionados con el Porfiriato y la Revolución Mexicana (22.5%).

Gráfica 1 - Resultados de la pregunta 20



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 2 - Resultados de la pregunta 21



Fuente: Elaboración propia

Esto significa que, en varios casos, el estudiante abandonó su primera opción relevante para argumentar con un ejemplo distinto. Para comprender este cambio de decisión, se decidió preguntar de manera directa a las personas en la segunda etapa de la investigación. Una de las razones recurrente fue la de utilizar un pasado reciente. Tenemos por ejemplo los testimonios de Diego, estudiante de 8º semestre y Felipe, alumno de 2º semestre. En el primer caso, Diego colocó al Cardenismo como el proceso histórico más importante de la historia de México, sin embargo, decidió retomar la llegada a la democracia en el año 2000 para construir su argumentación (evento que ocupaba el cuarto lugar en su lista): "porque es lo más reciente, lo más contemporáneo y como son cosas que he vivido, que me han tocado, siento más cercanía con el acontecimiento" (E5D22H).<sup>3</sup> Por otra parte, se encuentra el testimonio de Felipe, quien identificó la conquista de México como el proceso más relevante en la historia de nuestro país, pero eligió el movimiento estudiantil de 1968 para redactar su explicación (evento que ocupaba también el cuarto lugar en su lista): "utilicé la cuarta opción por ser el acontecimiento más reciente, que tiene para mí, relevancia en el país" (E9F19H).

Entonces, algunas personas decidieron elegir uno de los eventos más recientes dentro de la lista que habían escrito, quizás para tener la sensación de facilitar la tarea. Al parecer y como lo advierte Laura Valledor, se trata de incluir al presente o cuando menos acercarse a éste porque "cuando el presente figura en el análisis, la dificultad se hace menor, posiblemente debido a la familiaridad de los alumnos con su propia época" (2013, p.12).

Otras opiniones que explican el cambio de decisión se relacionan con un sentido de identidad o intereses personales. Por ejemplo, tenemos el caso de Omar, quien colocó la independencia de México como proceso más importante en su lista, pero para elaborar su argumentación decidió elegir el movimiento estudiantil de 1968 (evento que ocupaba el cuarto lugar en su lista):

yo lo atribuiría a mi propio contexto, al ser un estudiante y sobre todo el contexto que estamos viendo ahora, por ejemplo en este caso, había mucha inconformidad en el país y se decidió tomar acción, que el propio ejército que estaba para proteger a su población haya sido usado para vulnerar justo al grupo más vulnerable, que eran los estudiantes, me parece que es lo que no se debe olvidar,

para que no se vuelva a repetir, es decir, que esto sea impensable en otra marcha o protesta de cualquier índole, es decir, que no se debe usar al ejército para volver a suprimir al pueblo.

[...] Y porque tengo familia militar y ellos siempre están muy orgullosos de formar parte de las Fuerzas Armadas, pero después de que te enteras de estos capítulos, a mí me parece muy fuerte, muy trágico (E4O22H).

El testimonio de Omar se puede relacionar con la categoría de identidad, por ser un estudiante universitario tal y como los protagonistas del proceso referido, pero también, aparece la experiencia de vida, pues pertenecer a una familia militar funge como elemento importante en la toma de posicionamiento respecto a este momento histórico. De hecho, fue justo este último momento en el que la *conciencia histórica* de Omar se desplegó, porque aparece un cuestionamiento en su argumento, confronta el sentimiento de orgullo familiar (en el presente) frente a la tragedia estudiantil (del pasado).

En este mismo sentido, se encuentra el testimonio de Gael. Desde su punto de vista, el proceso histórico más importante en la historia de nuestro país, al igual que Omar, es la independencia de México, sin embargo para construir el argumento solicitado, Gael retomó el baile de los 41 (evento que ocupaba el quinto lugar en su lista):

entonces, si sentía que el baile de los 41 está perdidísimo en el discurso historiográfico y los trabajos que se han hecho, han sido trabajos medio raros o muy complicados, como son denunciados por personas LGBT, a veces también, obviamente reconozco, que pues se nos va el sentido crítico [...], por eso lo creí oportuno, porque dije, esto es parte de la historia mexicana y pues ahorita con todo el auge de decir si soy LGBT, pues justo creo que también es importante enseñarles a les niñas esta perspectiva, pues más, no quiero decir tolerante, pero sí de respeto, o sea, enseñarles que todas las historias tienen cabida en nuestro discurso historiográfico (E7G21O).

En este caso, el testimonio de Gael revela que tanto la identidad como los intereses personales estuvieron implicados para elegir el baile de los 41, como el evento para construir una argumentación. Gael se identificó como una persona no binaria y decidió recurrir a este evento histórico con la finalidad de evidenciar la participación de homosexuales, grupo que como otros tantos, ha sido invisibilizado en la historia de nuestro país. Sin duda, en este caso, la intención

<sup>3</sup> Hay que recordar que los nombres de las personas fueron modificados y se construyeron claves para cada entrevista: la letra E corresponde a entrevista; el primer número corresponde al número consecutivo de entrevista; la siguiente letra es por la inicial del seudónimo, el segundo número corresponde a la edad del entrevistado(a) y la última letra corresponde al sexo hombre, mujer u otro.

se relaciona con un asunto de reconocimiento y derechos. La *conciencia histórica* se pone en marcha justo al preguntar por cómo fue, cómo es y cómo puede ser, en este caso dar cuenta de la realidad de la comunidad LGBTI+, a través de la Historia para propiciar condiciones de respeto, en todos sentidos.

Así, el cambio de tema histórico entre la pregunta 20 y la pregunta 21, tiene que ver con la *conciencia histórica* de cada persona y las experiencias de vida de cada una de ellas, asuntos que se ponen en juego al momento de tomar decisiones y actuar en el presente. Por tanto, al igual que Barom (2012) y Cerri (2001), se puede establecer que la *conciencia histórica* tiene un vínculo con el concepto de *identidad*.

Por otra parte, el segundo resultado relevante que se obtuvo en esta investigación fue la omisión del futuro en poco más de la mitad de la población encuestada.

Tras analizar las pequeñas narraciones solicitadas en la pregunta 21, se identificaron tres formas de relacionarse con el mañana (Ver cuadro 1: Matriz de análisis): a) 91 personas que corresponde al 52.6%, omitió el futuro en sus narraciones, b) 48 estudiantes que corresponde al 27.7%, mencionaron el mañana, pero no suponen posible planificarlo y c) 34 estudiantes que corresponde al 19.7%, logran establecer expectativas frente al porvenir. En otras palabras, solo una quinta parte de la población encuestada evidencia la posibilidad de involucrarse en la construcción de un futuro mejor (Anguera, 2013).

Respecto a las imágenes que dibujan estas narraciones sobre el futuro, se tiene de manera concreta a 19 personas con una visión optimista y a 17 estudiantes con una visión pesimista. Cabe aclarar que, 46 casos no se clasificaron pues no se logró identificar su punto de vista, porque describen aspectos positivos y negativos de forma equilibrada u omiten juicios de valor. Durante las entrevistas se tuvo la oportunidad de profundizar en este asunto, tal y como se verá más adelante.

El impacto de la pandemia en la sociedad, en concreto el sentimiento de incertidumbre que se generó, puede explicar la ausencia del futuro. Sin embargo, la omisión de los tiempos venideros aparece también en otros estudios realizados en diferentes latitudes, por lo que se puede decir que el concepto de futuro es un asunto pendiente por trabajar en la escuela y en la universidad (Anguera, 2013; Anguera y Santisteban, 2016; Santisteban y Anguera, 2014).

Finalmente, el tercer resultado importante trata sobre la disyuntiva entre un futuro individual optimista y un porvenir colectivo pesimista.

El análisis general del cuestionario identificó que 82 personas de las 173 abordaron el porvenir en el argumento solicitado, es decir, el 47.4% de la muestra. Entre los argumentos de estos 82 casos, se identificaron visiones pesimistas y optimistas del futuro, pero hubo 46 respuestas que no se lograron clasificar en el primer análisis, por lo que, se decidió profundizar al respecto durante las entrevistas.

En la segunda etapa de la investigación, se pidió imaginar un futuro lejano, de aquí a 50 años, desde los ámbitos individual y colectivo. Estas preguntas se inspiraron desde los cuestionarios de los proyectos de GEDHI.<sup>4</sup> Analicemos los testimonios de Damián y Gael, personas que se encontraban a la mitad de la carrera o más adelante:

#### a) Futuro optimista:

Quisiera estar en un lugar estable, [...] no quiero sonar muy malinchista, en su momento fui muy nacionalista, pero tengo un desencanto fuerte del país. Así que quisiera estar en un lugar mejor, dentro de 50 años (E2D25H).  
Si llego a los 72 años, pues solamente espero estar bien, [...] esa es mi única expectativa, estar bien, como quiera que esté, pero pues estar bien (E7G21O).

#### b) Futuro pesimista:

Creo que vienen problemas del agua y creo que vienen pandemias y creo que vienen cosas muy caóticas como para poder decir "México potencia 2070" [...], la verdad creo que México va a seguir siendo un país vasallo de Estados Unidos en 50 años, qué en dónde va a estar Estados Unidos en 50 años, eso es lo importante porque será ver si ya es como tercera potencia o qué tantos problemas internos tenga el vecino. Pero no, México siempre a la sombra [de Estados Unidos] (E2D25H).  
Pienso que va a ser complicada en aspectos como de salud pública y todo lo referente a lo ambiental, creo que, honestamente, no es un futuro totalmente alentador (E7G21O).

El estudiantado considera de manera general, que en el futuro, el país va a tener muchos problemas ambientales graves (asuntos con el agua, contaminación, escasez de recursos, entre otros), repercusiones por la influencia de Estados Unidos y hasta la fragmentación de la sociedad, lo que confirma la visión pesimista desde el ámbito colectivo. Sin embargo y

<sup>4</sup> Grupo de investigación coordinado por Luis Fernando Cerri. Sitio web: <https://www2.uepg.br/gedhi/>



desde la perspectiva personal se describen diferentes asuntos, pero queda plasmada la idea de "estar en un lugar mejor" o "estar bien".

Otra forma de visualizar y confirmar la contradicción frente a los días venideros es a partir de los temas más frecuentes, descritos en los futuros. Por una parte, ocho participantes mencionaron elementos en torno a la trayectoria profesional, testimonios que se vinculan con una visión individual y optimista del futuro, como el caso de Omar, quien sin tener claro el plan de su futuro profesional, se percibe una visión venturosa y conforme a sus intereses: "quiero especializarme o en historia militar -o del otro lado muy lejano- en historia del deporte [...] sobre todo quiero dar clases [...]. Investigación también me gustaría" (E4O22H). En contraposición, siete personas hablaron sobre problemas ambientales, lo que se relaciona con una visión colectiva y pesimista del porvenir, por ejemplo Magalí refirió: "pues yo creo que vamos por un camino de colapso ambiental y los recursos no van a alcanzar porque somos muchísimos" (E10M27M).

En resumen y al igual que en otros estudios (Anguera, 2012, 2013; Garriga, Morras, Pappier, 2018; Hass, 2011), en esta investigación se relaciona un futuro colectivo con un porvenir pesimista, mientras que el futuro individual se vislumbra como optimista.

## 5 CONSIDERACIONES FINALES

En este texto se logra evidenciar como se despliega la *conciencia histórica* de las personas, al momento de tomar decisiones y actuar en el presente. Esto sucedió al elaborar una pequeña narración con los tres tiempos y al configurar un mañana lejano desde los ámbitos personal y colectivo.

La ausencia de *expectativas sobre el futuro*, como uno de los resultados relevantes, puede ser un tanto obvia pues se trata de estudiantes con un gran interés por los tiempos pasados, no obstante, también se señaló que desde la teoría y la categoría de *conciencia histórica* el porvenir es un asunto de historiadores.

La omisión del futuro se puede explicar desde dos frentes. Por un lado, siguiendo a Hartog (2007), se trata de "un presente perpetuo, huido y casi inmóvil, que intenta a pesar de todo producir un tiempo histórico. Todo sucede como si ya no hubiera más que presente, una especie de vasta extensión de agua agitada por un incesante chapoteo" (Hartog, 2007, p. 40). En otras palabras, actualmente se vive en un presentismo continuo.

Por otro lado, desde la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2016) con el concepto de *democracia de baja intensidad*. Este concepto se caracteriza por la corrupción y por la poca participación ciudadana, el cual se puede vincular con la imagen de un futuro colectivo pesimista. La idea de un futuro colectivo pesimista descrito en esta investigación, se puede entender como la falta de expectativas sobre el futuro, pero además, como una consecuencia de que la ciudadanía -entre ellos el estudiantado de Clío- no tiene intención de participar en asuntos sociales, públicos y relevantes, ni de hoy ni del mañana.

Al final del día, la universidad -sin importar la carrera- debería propiciar que las juventudes piensen en el porvenir desde la perspectiva de *educación para el futuro* para que las personas se involucren la construcción de futuros deseables (Santisteban; Anguera, 2014). En este caso, a pesar de dirigir gran atención hacia el tiempo pasado. La Historia como disciplina humanista y quienes se dedican a su estudio, tienen la posibilidad -por no decir responsabilidad- de reflexionar en torno al porvenir.

## REFERENCIAS

---

ÁLVAREZ-GAYOU, J.L. **Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología**. México: Paidós, 2007.

ANGUERA, Carles. **El Concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials**. Tesis (Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales) - Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona, España, 2012.

ANGUERA, Carles. Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, España, v.12, p.27-35, 2013.

ANGUERA, Carles; SANTISTEBAN, Antoni. Images of the future: Perspectives of students from Barcelona. **Journal of Futures Studies**, Taiwan, v.21, n.1, p. 1-18, 2016.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. **Didática da história e consciência histórica**: pesquisas na pós- graduação brasileira (2001-2009). Tesis (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2012.

CARR, E. H. **¿Qué es la historia?** 10a ed. Barcelona: Editorial Ariel. 1981

COUDANNES AGUIRRE, Mariela Alejandra. **La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral**. Un estudio de caso. Tesis (Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales) - Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona, España, 2013.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, v.6, n.2, p. 93-112, 2001.

CRESWELL, J. W. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 3rd ed. SAGE. 2009

GARRIGA, Maria Cristina; MORRAS, Valeria; PAPIER, Viviana. La conciencia histórica en jóvenes de la Provincia de Buenos Aires. En: AMÉZOLA, G. y CERRI, L. F. (Org), **Los jóvenes frente a la historia** : aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias. Argentina: Universidad Nacional de La Plata / Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018. p. 83-100.

HARTOG, F. **Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo**. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana. 2007.

HASS, Gláucia Marília (2011). **Consciência histórica e narrativa**: um estudo sobre orientação temporal de estudantes da educação básica. Tesis (Mestre em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2011.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; MENDOZA, C. P. **Metodología de la investigación**. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGraw-Hill, 2018.

HICKS, David. A geography for the future. **Teaching Geography**, v. 23, n. 4, p.168-173, octubre, 1998.

HICKS, David. Teaching for tomorrow: how can futures studies contribute to peace education? **Journal of Peace Education**, v. 1, n. 2, p. 165-178. 2004.

HICKS, D. **Sustainable Schools, Sustainable Futures**. UK: WWF, 2012.

HOBSBAWM, E. **Sobre la Historia**. Barcelona:Crítica, 1998.

KOSELLECK, R. **Futuro pasado**. Para una semántica de los tiempos históricos. España: Paidós, 1993.

LE GOFF, J. **Pensar la historia**. Modernidad, presente, progreso. España: Paidós, 1991.

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

RÜSEN, Jörn. Historical Consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. En: SEIXAS, P. (Ed.), **Theorizing Historical Consciousness**. Canadá: University of Toronto, 2004. p. 63-85.

RÜSEN, J. **Teoria da História**. Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR. 2015.

SANTISTEBAN, Antoni; ANGUERA, Carles. Las imágenes del futuro en los medios de comunicación y su influencia en la enseñanza de las ciencias sociales. En: DÍAZ MATARRANZ, J. J.; SANTISTEBAN, A.; Cascajero, A.



(Eds.), **Medios de comunicación y pensamiento crítico**. Nuevas formas de interacción social. España: Universidad de Alcalá/AUPDCS, 2013. p. 253-267.

SANTISTEBAN, Antoni; ANGUERA, Carles. Education for the future: Estado de la cuestión de la investigación y de la innovación desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. In: PAGÈS BLANCH, J.; SANTISTEBAN, A. (Eds.), **Una mirada al pasado y un proyecto de futuro**. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. España: Universidad Autónoma de Barcelona / AUPDCS, 2014a. p. 659-664.

SANTISTEBAN, Antoni; ANGUERA, Carles. Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. **Clío & Asociados**, n. 18-19, p. 249-267, 2014b.

SANTOS, B. de S. **La difícil democracia**. Una mirada desde la periferia europea (Ebook). Ediciones Akal. 2016



## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA AFROARGENTINA EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: una aproximación sobre las representaciones de los estudiantes del nivel medio en la escuela secundaria Mariano Acosta

Bettina D'Amato<sup>1</sup>

*O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-ARGENTINA NA CIDADE DE BUENOS AIRES: UMA ABORDAGEM SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA SECUNDÁRIA MARIANO ACOSTA*

*TEACHING AFRO-ARGENTINE HISTORY IN THE CITY OF BUENOS AIRES: AN APPROACH TO THE REPRESENTATIONS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS IN MARIANO ACOSTA SCHOOL*

### Resumen:

Mediante una investigación del tipo exploratoria se procura un acercamiento a las percepciones por parte de los jóvenes sobre el abordaje de la enseñanza de la historia afro argentina en el espacio escolar, su extensión y modalidad. La metodología elegida es del tipo mixta, por lo cual se han llevado a cabo encuestas en Google Forms y entrevistas individuales a aquellos estudiantes que respondieron afirmativamente recordar haber recibido la enseñanza de estos contenidos durante su trayectoria en el nivel medio. Tomando como indicadores los resultados de los datos basados en las expresiones de estudiantes del nivel medio de la escuela estatal Mariano Acosta, localizada en el epicentro urbano del barrio de Balvanera, este artículo busca resaltar la exigua enseñanza del pasado afro argentino en las secundarias de la ciudad de Buenos Aires. La indagación ronda en torno a las concepciones expresadas a partir de una muestra de treinta y cinco alumnos, de un universo total de noventa y ocho estudiantes de quinto año, del turno mañana. Los criterios de selección de los cursos se establecieron por haber cursado la totalidad de las materias de Historia en el nivel medio. Son objetivos principales de la presente investigación: a) indagar acerca de la recepción de la enseñanza de la historia afro argentina por parte de los estudiantes avanzados de la escuela secundaria; b) explorar con qué instrumentos didácticos significativos refieren haber recibido la enseñanza; c) conocer qué valoración expresan los jóvenes sobre la temática.

**Palabras clave:** Conciencia histórica. Enseñanza de la historia afroargentina. Representaciones estudiantiles

### Resumo:

*Por meio de uma pesquisa do tipo exploratória, busca-se uma abordagem às percepções dos jovens quanto à abordagem do ensino de história afro-argentina no espaço escolar, sua extensão e modalidade. A metodologia*

<sup>1</sup> Magíster en Enseñanza de la Historia. UNTREF. Trabaja en Institutos de Formación Docente de la C.A.B.A. ENS 1 y en escuelas secundarias. Mail de contacto: bettina.damato@bue.edu.ar . ORCID 0009-0003-7840-2480

escolhida é do tipo mista, para a qual foram realizados inquéritos no Google Forms e entrevistas individuais com os alunos que responderam afirmativamente e se lembram de ter recebido o ensino destes conteúdos durante o seu percurso no nível secundário. Tomando como indicadores os resultados dos dados baseados nas expressões dos alunos do ensino médio da escola estadual Mariano Acosta, localizada no epicentro urbano do bairro Balvanera, este artigo busca destacar o parco ensino do passado afro-argentino no ensino médio, escolas da cidade de Buenos Aires. A investigação gira em torno das concepções expressas a partir de uma amostra de trinta e cinco alunos, de um universo total de noventa e oito alunos do quinto ano, do turno da manhã. Os critérios de seleção dos cursos foram estabelecidos pela realização de todas as disciplinas de História no nível intermediário. Os principais objetivos desta pesquisa são: a) investigar a recepção do ensino de história afro-argentina por alunos do ensino médio avançado; b) explorar com quais instrumentos de ensino significativos eles relatam ter recebido o ensino; c) saber qual a avaliação que os jovens expressam sobre o tema.

**Palavras-chave:** Consciência histórica. Ensino de história afroargentina. Representações estudantis.

### **Abstract:**

*By means of an exploratory type of research, this study approaches young people's perceptions regarding the teaching of Afro-Argentine history in secondary schools, its scope and modality. The chosen methodology is of a mixed type, where surveys were carried out using Google Forms, alongside individual interviews with the students who reported affirmatively to having been taught this content during their secondary education. Taking as an indicator the results of a case study based on the perspectives of secondary school students from the state school "Mariano Acosta," located in the urban epicenter of the Balvanera neighborhood, this article seeks to highlight the scarce teaching of the Afro-Argentine past in secondary schools across the city of Buenos Aires. The investigation focuses on the conceptions expressed by 35 students, in their fifth year, selected for being close to graduating from the institution. The selection criteria for the courses were based on having taken all History subjects in secondary school. The main objectives of the investigation are: a) to inquire about the reception of Afro-Argentine history teaching among advanced secondary school students; b) to explore the significant didactic tools through which they report having received the teaching; c) to find out what assessment young people express about the subject.*

**Keywords:** Historic consciousness. Teaching Afro-Argentine history. Student representations.

## **1 INTRODUCCIÓN**

A partir de mi experiencia como profesora de la materia de Historia, asignatura que enseño desde hace dos décadas consecutivas en numerosas escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires, en muchas ocasiones he percibido un gran vacío sobre la temática afro argentina en los programas y manuales de estudio del nivel. Esta situación contrasta con la realidad de los estudiantes que muchas veces se encuentran en las aulas porteñas, con rasgos de afro argentinidad, quienes no están representados en el discurso escolar cotidiano abordado en las clases de las disciplinas de Ciencias Sociales. Cabe mencionar que en las escasas páginas de los libros escolares de Historia, donde se hallan referencias acotadas al tema, las mismas en general refieren a la etapa de la esclavitud y su tratamiento posee un sesgo marcado de cosificación. Esta observación me ha llevado en muchas ocasiones a cuestionar cómo enseñar la Historia desde la conciencia de la existencia de las poblaciones afrodescendientes en la localidad de la ciudad de Buenos Aires, considerando que la his-

toria de los pueblos marginados de la historia oficial brinda una ampliación de la conciencia histórica en el quehacer cotidiano de las aulas.

Es así como mi investigación acerca de la enseñanza de la historia afro argentina en las escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires se inicia con la elaboración del trabajo integrador final para la Maestría de Enseñanza de la Historia dictada por la UNTREF y cursada en los años 2020-2021. La escritura de la investigación referida ha sido dirigida por el profesor Doctor Luis Cerri. Conté también con la colaboración del profesor Gonzalo de Amézola como codirector. A medida que inicié el camino de exploración de la investigación, mediante el acompañamiento de los profesores, tomé aún mayor conciencia acerca de la vacancia de estudios en torno a esta temática. En este sentido, deseo marcar como inicio en mis indagaciones que he hallado tan solo una tesis escrita por Anny Ocoró Loango intitulada "Afro Argentinidad y memoria histórica: La negritud en los actos escolares del 25 de mayo" la cual refiere al tratamiento de la historia afro

argentina mediante el análisis del acto por la celebración de la Revolución de Mayo en el nivel primario.

Por otra parte, Mónica Ángel, cuya tesis se intitula "Identidades africanas y afrodescendientes en la bibliografía de Ciencias Sociales. Estereotipos y realidades", realiza un pormenorizado análisis descriptivo a partir de textos escolares, indagando el discurso tanto escrito como visual para interpretar de qué modo se referencia a los estudiantes sobre un la historia de África y afroargentina en el nivel medio utilizados en la Provincia de Buenos Aires; su estudio abarca el arco temporal entre 1944 y 2010. Respecto a la enseñanza de la historia afroargentina la tesis "Currículum, identidades y otras historias: una mirada de la historia de África y los afrodescendientes en el contexto bonaerense, escrita por Francisco Ramallo en 2013, brinda un acercamiento a la indagación curricular en las escuelas medias de la Provincia de Buenos Aires. De acuerdo con Ramallo:

La historia escolar, lejos de ser sólo receptor de la producción científica y académica, se constituye como un campo en el que el trabajo cotidiano de profesores y estudiantes implica creación de "conocimientos históricos". Los educadores en las aulas y no únicamente los intelectuales expertos (que muchas veces se piensan y sienten por fuera de las escuelas y de las formas populares de enseñanza) disputan aquella creencia en la que la escuela no construye saberes sino que divulga un saber escolar que es la transposición didáctica de los conocimientos científicos producidos en la academia<sup>2</sup>

Cabe destacar que también formó parte de este camino de búsqueda la inspiradora tesis de Nunes (2021), quien en Brasil ha realizado una valiosa investigación acerca de la enseñanza de la historia afrobrasileña en las escuelas.

En el presente artículo buscaré ampliar la investigación inicial, para así componer una idea acerca de cuáles son las representaciones que poseen los estudiantes del nivel medio al finalizar su recorrido acerca de la enseñanza-aprendizaje de la historia afro argentina en su trayectoria estudiantil en la escuela secundaria. **Son objetivos de la investigación:**

a) Indagar acerca de la recepción de la enseñanza de la historia afro argentina en la escuela secundaria por parte de los estudiantes avanzados.

b) Explorar con qué instrumentos didácticos significativos los estudiantes refieren haber recibido la enseñanza de la historia afro argentina.

c) Conocer qué valoración expresan los estudiantes entrevistados acerca de la temática.

## 2 FUNDAMENTACIÓN

Para comenzar con la temática introducida aquí, es necesario tomar en cuenta que en la ciudad de Buenos Aires existe un sentido común basado en la creencia de que el aporte de la comunidad afroporteña respecto al patrimonio histórico-cultural es casi inexistente. Esta idea se halla reforzada por la difusión de la llamada historia nacional (Carretero, 2024) en las escuelas. Dicho relato afirma que las personas afrodescendientes esclavizadas durante la etapa colonial y hasta la segunda mitad del siglo XIX no eran numerosas en la ciudad de Buenos Aires y que además durante las décadas de la creación del estado argentino sufrieron un exterminio casi total a causa de las guerras por la independencia (segunda década del siglo XIX), durante la guerra contra el Paraguay y la peste amarilla en la década de 1870. La llegada masiva de la inmigración de origen europeo dio su último "golpe" mortal.

A través de la realización de la lectura de una serie de investigaciones históricas sobre la población afroporteña, se puede afirmar que la existencia de los afrodescendientes, en las diferentes etapas históricas de la ciudad, es mucho mayor de lo que el sentido común supone (Rosal, 2005).

Entre muchos otros dispositivos estatales desplegados para su invisibilización, cabe mencionar un subregistro censal de la población afrodescendiente mediante la utilización de nuevas taxonomías (ser trigueño), así como por medio de una narrativa basada en la desaparición. En la ciudad de Buenos Aires, el proceso de blanqueamiento se evidencia en el análisis de los censos del siglo XIX con respecto a la categorización de los sujetos mestizos. La operación de blanqueamiento se produjo con la dicotomía blanco por un lado y pardo-moreno por el otro (censos municipales 1836 y 1838) y blanco/de color en el censo de 1887. Guzmán (2016) afirma que:

<sup>2</sup> La experiencia a la cual alude el estudiante 2 es una actividad (taller) de cierre de un proyecto acerca del patrimonio cultural afro-porteño. El mismo fue planteado por mí en 2022 para segundo año en la materia de Historia. Durante la segunda mitad de año, se trabajó con la sociedad colonial y sus transformaciones. La experiencia involucró la participación de la asociación Misibamba, la cual está integrada por afrodescendientes del tronco colonial durante la etapa estudiada. Los miembros de la asociación participan en numerosos eventos en búsqueda de visibilizar la existencia y aporte de sus ancestros en la construcción de la identidad nacional, tanto en cuanto a sus esfuerzos concretos por la independencia de nuestro país y su construcción, como por el aporte significativo al patrimonio cultural porteño. La asociación propone talleres donde trabajar el patrimonio cultural afro-porteño, así como cuestiones de racismo estructural en la sociedad.

Los hechos demográficos se conjugan con el empleo de políticas "blanqueadoras" y con el trabajo ideológico de políticos e intelectuales influyentes, que construyeron una narrativa de Blanquitud y Europeidad, que fue cristalizada por la historiografía, por el sistema educativo

La imagen "blanca" de la historia de la ciudad de Buenos Aires fue un artificio creado por parte de una élite ilustrada, que desplegó una serie de herramientas discursivas con una fuerte raigambre eurocentrada a través de la historia a enseñar en las escuelas.

La idea de una ciudad "blanca" (Ocoró Loango, 2011) forma parte de un relato construido por parte de los intelectuales de la generación del 80', quienes también establecieron los programas escolares, controlaron su implementación y difundieron, mediante los libros escolares de texto de estudios la enseñanza de una historia escolar, un arraigado eurocentrismo.

Sintéticamente, se puede afirmar que la difusión de la enseñanza de la historia en la ciudad formó parte durante los últimos dos siglos de una profunda invisibilización respecto de la comunidad afro argentina, tanto en el nivel primario como en el nivel medio. La escuela difundió una imagen de afro argentinidad adscripta a un pasado colonial remoto mediante diferentes dispositivos culturales, tales como los actos escolares en primaria, especialmente la celebración de la Revolución de Mayo (Ocoró Loango, 2011) así como por medio de los manuales escolares en la secundaria. De esta manera, la escuela funcionó como una institución cultural difusora de un discurso basado en la invisibilización de los aportes afro argentinos a nuestro patrimonio cultural nacional y local.

Tras la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006 el nivel medio en Argentina comienza a ser obligatorio para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Según el ARTÍCULO 29 - "La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido la Educación Primaria"

De acuerdo al Artículo 30- "La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/as adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía (...) Son sus objetivos: a- Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practiquen el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural."

Su implementación a partir de 2006 produjo como fenómeno la masividad de la matrícula en las escuelas medias; en este contexto se hace necesario el abordaje desde una mirada ampliada y actualizada de los contenidos formales a impartir contemplando la diversidad cultural y valorando el patrimonio afroargentino.

Por otra parte, a partir de la Ley Nacional 26.852, sancionada el 20 de mayo de 2013, se instituye el día 8 de noviembre como "Día Nacional de los/as afroargentinos/as y de la cultura afro" en la Argentina (Artículo 1°) y se insta en el artículo segundo al Consejo Federal de Educación que realice la actualización de los contenidos para involucrar a la cultura afro y su historia en las diversas jurisdicciones mediante los ministerios de educación locales.(Freixas, 2020). Luego de once años de sancionada la ley, en la Ciudad de Buenos Aires no se han realizado reformas curriculares para brindar la enseñanza de esta temática en los Diseños Curriculares para las escuelas secundarias.

Sí podemos asegurar que la cuestión de la difusión de la historia y el patrimonio cultural afro se encuentra mucho más desplegada por parte del Ministerio de Cultura Nacional mediante intervenciones en centros culturales, tales como la organización de eventos la Manzana de las Luces.

En el último censo nacional de población y vivienda se contabilizaron un total de 302.936 personas que se auto definieron como afrodescendientes. El 55,9% de la población afrodescendiente se concentra en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires (Censo Nacional, 2022).

Si bien existen grandes avances en la esfera cultural y en el conteo censal, contrariamente, en el ámbito escolar de la Ciudad de Buenos Aires, se puede afirmar que existe una gran vacancia en la implementación de la enseñanza de la historia afro argentina, en cuanto a reformas curriculares, mediante una necesaria renovación historiográfica.

El sistema escolar en la Ciudad de Buenos Aires se implementa mediante niveles, ciclos: en el primer nivel (primario) los grados son desde primero, con una edad media de seis años (de julio a julio) y hasta séptimo grado, con una edad promedio de doce años; el segundo nivel posee dos ciclos (básico y orientado) y cinco años en total (a primero acuden estudiantes desde los trece años, hasta quinto año, cuyas edades rondan entre los 17 y 18 años). Asimismo, debemos tomar en cuenta que algunas escuelas poseen hasta sexto año (excepcionalmente).

### 3 METODOLOGÍA

En el marco de un tipo de investigación exploratoria, como marco muestral se utilizó el listado de estudiantes de quinto año de la escuela Mariano Acosta del año 2024. Tipo de muestra: intencional, basada en el interés de investigar acerca de cuáles son las percepciones por parte de los jóvenes de la escuela Mariano Acosta que se encuentran en los últimos años de la secundaria (5° Año) respecto a la enseñanza de la historia afro argentina en su trayectoria por el nivel medio de la escuela. Se realiza un tipo de estudio transversal o sincrónico (Vieytes, 2004).

"En indagaciones exploratorias en las que las fuentes previas son escasas, el investigador comienza a adentrarse en el problema de estudio y a proponer cómo puede estar constituido tal dominio." (Hernández Sampieri, 2014). De acuerdo con Cea D'Ancona (2001):

- a) Entre los indicadores y el concepto a medir ha de haber una plena correspondencia. Los indicadores han de seleccionarse y combinarse de manera que logren representar la propiedad latente que el concepto representa (su existencia e intensidad), en condiciones de validez y de fiabilidad.
- b) Los indicadores pueden materializarse en formas diversas (preguntas en un cuestionario o en una entrevista abierta, en el registro de una conducta observada, en datos estadísticos contabilizados en un censo, por ejemplo). Depende de cuál sea la técnica de obtención de información que el investigador haya seleccionado en el diseño de la investigación.
- c) En la operacionalización, como en todo proceso analítico, se asumen unos márgenes de incertidumbre. La relación entre los indicadores y la variable latente (el concepto), que tratan de medir, siempre será supuesta, nunca plenamente "cierta"; se consideran aproximaciones en términos de "probabilidad".

De esta manera se hará paso al análisis de datos correspondiente.

#### 3.1 Preguntas de la encuesta en Google Forms

1- En los años que venís cursando el nivel medio, ¿has recibido enseñanza acerca de la historia afro argentina?

2- En caso de responder afirmativamente, amplía: ¿en qué materias y años?

3- ¿Cómo has recibido la enseñanza de la historia afro argentina (filmes, libros, charlas, debates etc)?

#### 3.2 Preguntas para las entrevistas a estudiantes

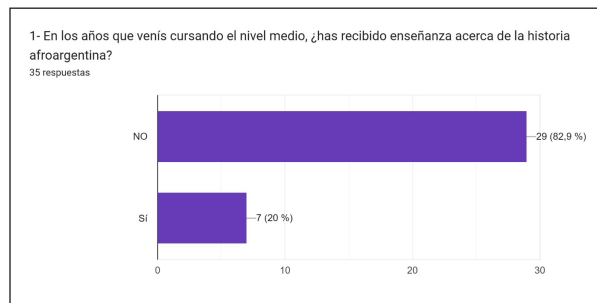
1- ¿Qué lugar consideran ustedes que posee la enseñanza de la historia afro argentina en la escuela?

2- En caso de haber recibido la enseñanza de la historia afro argentina en la materia de historia, amplíen en qué años del secundario les enseñaron el tema y con qué contenidos se encontraba relacionado.

3- Describan una situación escolar en la cual se haya desplegado la temática.

### 4 DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

#### 4.1 Resultados de la encuesta



Si bien se observa en la tabla 29 respuestas por NO y 7 por SÍ en el conteo uno a uno hubo dos casos que responden doble (es decir SI y NO) pero que dicen luego al ampliar no haber recibido ninguna información al respecto, reduciendo el porcentaje a menos de un 11,5%.

Quedando el siguiente cuadro de respuestas:

**Tabla 01** – Resultados afirmativos y negativos sobre la recepción de la enseñanza de la historia afroargentina por parte del total de los estudiantes encuestados

Pregunta 1	Respuestas	Porcentaje
NO	31	88,57%
SÍ	4	11,43%

#### 4.2 Entrevistas

Para realizar las entrevistas se han llevado a cabo reuniones con dos de los tres estudiantes de manera presencial y directa, (estudiante 1 y 2) mediante registro de audio y con otra estudiante (número 3), de manera remota mediante mails.



#### 4.2.1 Estudiante 1

1. Para mí es importante porque es parte de la historia en general y es tan importante como las otras y es un proceso que participé activamente.

2. Solo accedí a la historia afro argentina mediante la lectura de una ficción en el nivel primario el libro "El espejo africano". En cambio, en el nivel secundario solo recuerdo que se ha realizado una mención en Historia para tercero y cuarto año.

3. Solo una mención en clase nunca me brindaron un material ni mucho menos me evaluaron en esta temática.

#### 4.2.2 Estudiante 2

1. No vi historia afro argentina más allá de este taller por parte de la Asociación Misibamba<sup>3</sup>

2. Más allá de un taller de Misibamba que realicé en 2022 no recibí la enseñanza en otro formato.

3. Trabajamos mediante charlas de la asociación, la música en percusión de candombe. Las charlas son necesarias para saber de dónde venís.

#### 4.2.3 Estudiante 3

1. Creo que la historia afro argentina ocupa un lugar muy mínimo y hasta no se la ve en la enseñanza de la historia en la escuela, casi nunca se tiene en cuenta su importancia.

2. En 5to año en la materia Sociedad y Estado vimos algunos artículos sobre historias afro argentinas. También en Historia de la Cultura Latinoamericana vimos algunos videos sobre la historia de la música afrolatina.

3. En estos artículos estudiamos cómo estas historias se encuentran entrelazadas a momentos históricos que son constantemente enseñados en la escuela y cómo se pasan por alto, invisibilizando la importancia de la cultura afro en nuestro país. En los videos vimos cómo la música juega un papel esencial en la cultura latinoamericana y como una gran parte de esta le debe sus raíces a la cultura afro.

#### 4.3 Una aproximación analítica sobre las respuestas acerca de las experiencias significativas respecto a la recepción de la enseñanza de la historia afro argentina:

El caso del estudiante 1 mezcla los recuerdos acerca de haber recibido enseñanza en la escuela media, pero luego refiere a un recuerdo de un relato ficcional que leyó en el marco de las clases de Lengua y Literatura de la escuela primaria. Es así que posiblemente haya observado imágenes en los libros escolares de personas esclavizadas durante la enseñanza de la historia colonial en segundo año del nivel medio, pero no recuerde mediante su relato ese hecho puesto que las personas esclavizadas no aparecen representadas justamente como personas, sino como objetos de compraventa, sin ninguna identidad. De esta manera no se pone en juego la conciencia histórica en torno a esta cuestión.

Comparativamente, el caso del estudiante 2 refiere a una actividad de taller realizada por la Asociación Misibamba durante 2022, si bien han transcurrido 2 años de la misma, la actividad ha resultado muy significativa, puesto que su relato despliega de manera detallada la experiencia de haber dialogado con los integrantes de la asociación, sobre la historia afroporteña, el racismo y la posterior ejecución del candombe.

Cabe reflexionar acerca de las respuestas brindadas en general por los estudiantes, quienes dicen conocer la existencia de la historia afro argentina, en su origen y actualidad, pero no han experimentado en las aulas ninguna enseñanza sistematizada al respecto.

Los/as estudiantes conocen y se autoconsideran en más de una oportunidad como descendientes de afro argentinos y de su legado cultural e histórico, pero responden que no han recibido enseñanza sobre el tema en las materias del área de Ciencias Sociales ni tampoco en otras áreas.

### 5 CONSIDERACIONES FINALES

A partir de lo indagando, se puede afirmar de manera tentativa que la visibilización de la comunidad afrodescendiente en la Ciudad de Buenos Aires está en pleno proceso de expansión, no así las modificaciones de la enseñanza de la historia afro argentina y su legado cultural en las escuelas medias, ámbitos de socialización y educación donde, salvo en contados

<sup>3</sup> Cea D'Ancona, María Ángeles. Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Síntesis Sociología, 2001.



casos, mediante la realización de una actividad fuera del programa establecido, o soslayando el mismo.

La conciencia histórica avanza de manera subterránea por las consideraciones de los jóvenes, pero no se halla desplegada en las aulas porteñas de manera deliberada, ni por el currículum oficial, es decir, del orden de los programas y los manuales escolares,

ni por otro medio informal, salvo contadas alusiones a actividades propuestas por mí en el ámbito de mis investigaciones. Es posible trasladar parte de estos resultados a otras escuelas porteñas, puesto que no existen investigaciones al respecto, ni tampoco se halla material o curso de actualización por parte del gobierno de la ciudad de Buenos Aires para tal fin.

## REFERENCIAS

---

ANDREWS, George Reid. **Los afroargentinos en Buenos Aires**. Ediciones de la Flor, 1989.

ÁNGEL, Mónica. **Identidades africanas y afrodescendientes en la bibliografía de Ciencias Sociales. Estereotipos y realidades**. UNLu, Ponencia ALDAA, 2013.

CANDIOTI, Magdalena. **Una historia de la emancipación negra**. Siglo XXI Editores, 2021.

CARRETERO, Mario. **Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global**. Paidós. Entornos, 2007.

CARRETERO, Mario. **Históricamente**. Siglo XXI Editores, 2024.

CEA D'ANCONA, María Ángeles. **Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social**. Síntesis Sociología, 2001.

**CENSO NACIONAL DE POBLACIÓN, HOGARES Y VIVIENDAS 2022**. Resultados definitivos en INDEC, 2024.

DE AMEZOLA, Gonzalo; CERRI, Luis Fernando (2010). **Los jóvenes frente a la historia. Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias**. Universidad de la Plata FAHCE, 2010

FREIXAS, Omer. **Afrodescendientes en Argentina y Educación – Ley n° 26.852: Una lenta incorporación de lo afro a la enseñanza**. Artículos académicos. UNTREF, 2020. <https://www.omerfreixa.com.ar/afrodescendientes-en-argentina-y-educacion-ley-n-26-852-una-lenta-incorporacion-de-lo-afro-a-la-ensenanza/>

GUZMÁN, María Florencia. **Esclavizados y afrodescendientes libres en el territorio argentino: una presencia (re) significativa**. En Los inmigrantes en la construcción de la Argentina. Organización Internacional para las Migraciones. (O.I.M.). Cap 2 República Argentina, 2016, pág 40

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. **Metodología de la investigación**. Sexta edición. Mc Graw Hill Education, 2014.

NUNES, Juliana Aparecida. **Os negros na História do Brasil republicano nos livros didáticos de História - PNLD 2018**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2021.

OCORÓ LOANGO, A. **Afroargentinidad y memoria histórica: La negritud en los actos escolares del 25 de mayo**. En: Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO – Argentina). 2010.

RAMALLO, Francisco. **Curriculum, identidades y otras historias: una mirada de la historia de África y los afrodescendientes en el contexto bonaerense**. CONICET, 2013

RAMALLO, Francisco. **Pedagogías descoloniales en la Didáctica de la Historia**. Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas /Issn en línea 1851-9490 /Vol. 19 [www.estudiosdefilosofia.com.ar](http://www.estudiosdefilosofia.com.ar) / Mendoza / 2017 / Dossier (1–10)

ROSAL Miguel Ángel. **Los caminos hacia la libertad de los esclavos porteños (1821-1830)**. Idea viva. Buenos Aires, Argentina, 2005.

VIEYTES, Rut. **Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad**. Editorial de las ciencias.2004.



## IDEIAS HISTÓRICAS DE JOVENS ALUNOS/AS DO ENSINO MÉDIO SOBRE ASSUNTOS DE NATUREZA POLÍTICA (VITÓRIA DA CONQUISTA-BA)

Edinalva Padre Aguiar<sup>1</sup>

Izís Pollyanna Teixeira Dias de Freitas<sup>2</sup>

Adriano Santos Oliveira<sup>3</sup>

### *HISTORICAL IDEAS OF YOUNG HIGH SCHOOL STUDENTS ON POLITICAL ISSUES (VITÓRIA DA CONQUISTA-BA)*

#### **Resumo:**

O presente texto apresenta uma análise dos dados relativos a algumas questões provenientes do questionário de pesquisa do Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e a política na América Latina. Trata-se da mostra coletada na cidade de Vitória da Conquista-BA entre os meses de julho e agosto de 2019, por meio de um questionário semiestruturado disponibilizado na plataforma digital *Google Forms*, aplicado a 389 alunos/as matriculados/as nos 1º e 2º anos do ensino médio de cinco escolas, localizadas na referida cidade. A pesquisa foi de caráter quantitativo e, a partir dos dados numéricos, procedemos à sua análise com base na abordagem qualitativa, nos valendo de alguns aportes da análise de conteúdo para construção das inferências. Considerando o grau de interesse político dos/as jovens alunos/as que integraram a pesquisa, nosso objetivo foi verificar suas ideias históricas acerca de assuntos de natureza política, notadamente democracia, nas três dimensões temporais. Para tanto, tomamos como objeto de apreciação a pergunta sobre o interesse por política e estabelecemos a correlação entre ela e os itens "conquista do direito de votar e da liberdade de expressão" e "Democracia", por entendemos que tal questão e os itens escolhidos nos permitem verificar essas ideias. A pesquisa como um todo serviu para construção de um rico banco de dados que abriga diversas dimensões da relação e sentido do conhecimento histórico para professores/as e alunos/as; este texto contribui em aprofundar a compreensão dos sentidos políticos dos/as jovens alunos/as com o conhecimento histórico em sua relação com a vida prática.

**Palavras-chave:** Ideias políticas. Democracia. Conhecimento histórico.

#### **Abstract:**

*This text presents an analysis of data related to some questions from the research questionnaire of the Resident Project: observatory of relations between young people, history and politics in Latin America. This sample was collected in the city of Vitória da Conquista-BA between July and August 2019, through a semi-structured questionnaire made available on the Google Forms digital platform, applied to 389 students enrolled in the 1st and 2nd*

<sup>1</sup> Doutora em Educação Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; edinalva.aguiar@uesb.edu.br Orcid: 0000-0001-6940-6496

<sup>2</sup> Professora vinculada à Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) – Lagoa Real, Bahia, Brasil; sertoalvalente@yahoo.com.br Orcid: 0000-0002-5475-9042

<sup>3</sup> Professor da Rede Particular na Educação Básica – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; professoradrianohistoria@gmail.com Orcid: 0000-0001-6513-0453

years of high school in five schools located in the aforementioned city. The research was quantitative in nature and, based on the numerical data, we proceeded to analyze it based on the qualitative approach, using some contributions from content analysis to build inferences. Considering the degree of political interest of the young students who participated in the research, our objective was to verify their historical ideas about issues of a political nature, notably democracy, in the three temporal dimensions. To this end, we took as an object of analysis the question about interest in politics and established the correlation between it and the items "conquest of the right to vote and freedom of expression" and "Democracy", as we understand that such question and the chosen items allow us to verify these ideas. The research as a whole served to build a rich database that houses several dimensions of the relationship and meaning of historical knowledge for teachers and students. In the specific case of this text, its contribution consists in deepening the understanding of the political meanings of young students with historical knowledge in its relation to practical life.

**Keywords:** Political idea. Democracy; Historical knowledge.

## 1 INTRODUÇÃO

O Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e a política na América Latina<sup>4</sup> é um projeto de pesquisa de caráter quantitativo que elegeu como integrantes da pesquisa alunos/as de escolas públicas e privadas na faixa etária entre 15 e 17 anos e que já haviam cursado os componentes curriculares de História para essa faixa etária. A pesquisa foi desenvolvida em vários Estados e cidades brasileiras, bem como em alguns países da América Latina. A forma de produção de dados foi um questionário semiestruturado disponibilizado na plataforma digital *Google Forms*, ao qual os participantes da pesquisa tiveram acesso por meio dos celulares e computadores pessoais ou fornecidos pelas escolas. Em sua estrutura, o questionário apresenta perguntas e opções de assinalação baseadas na escala Likert. Assim, o projeto teve como principal resultado a construção de um enorme banco de dados que abordam aspectos variados da relação dos/as alunos/as participantes com o conhecimento histórico.

O caso específico da amostra relativa a este texto, diz respeito aos questionários respondidos por um total de 389 alunos/as matriculados/as nos 1º e 2º anos do ensino médio de 5 escolas (2 públicas e 3 privadas), localizadas na referida cidade, sendo 185 alunos/as da rede pública e 204 da rede privada. A avaliação das questões está baseada no aprofundamento facultado pela abordagem qualitativa e as inferências foram elaboradas com alguns aportes da técnica de análise de conteúdo.

Objetivo do presente artigo é apresentar as análises relativas às ideias históricas desses jovens

acerca de assuntos de natureza política, notadamente sobre democracia. Para tanto e por entendermos que tal pergunta nos permitiria verificar essas ideias, tomamos como objeto de análise a questão 10, assim formulada: "Qual seu interesse por política?", para respondê-la os alunos deveriam escolher entre as seguintes opções: a) *nenhum*; b) *pequeno*; c) *médio*; d) *grande*; e) *muito grande*. Estabelecemos a correlação entre ela e os itens 14.7 (A conquista do direito de votar e da liberdade de expressão)<sup>5</sup> e 21.8 (Democracia).<sup>6</sup> Entendemos que os dados produzidos pela pesquisa ensejam variadas possibilidades de correlações, nossa opção recaiu sobre esses, por avaliarmos que seria impossível, no âmbito de um artigo científico, estabelecer demasiadas relações sem o risco de cair na superficialidade.

## 2 PRESCRUTANDO OS DADOS: O QUE PENSAM OS ALUNOS SOBRE ASSUNTOS DE NATUREZA POLÍTICA

Durante muito tempo a historiografia tratou basicamente de assuntos bélicos e políticos, notadamente sobre os feitos dos chamados "grandes homens". Assim, boa parte da história escrita até hoje se concentra em uma narrativa feita por homens brancos, contando sobre outros homens igualmente brancos e, no caso do Ocidente, uma narrativa eurocentrada.

As primeiras críticas a esse modelo narrativista se deram a partir do marxismo que levou a abordagem histórica para um cunho economicista, seguida da vertente histórico-social inglesa que, em seus estudos, incluiu temas que consideravam o operariado, seus modos de produção e reprodução não só sob o

<sup>4</sup> Trata-se de uma investigação coletiva, coordenado pelo professor Luís Fernando Cerri, da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR e contou com financiamento do CNPq.

<sup>5</sup> Essa é uma das opções da questão 14, assim formulada: "Qual seu interesse pelos seguintes temas da história", com 10 outras possibilidades de respostas além da 14.7.

<sup>6</sup> Essa é uma das opções da questão 21, assim formulada: "Que importância tem para você o seguinte:", com 14 outras possibilidades de respostas além da 21.8.

ponto de vista do capital e da luta de classes, como também do seu cotidiano para além do mundo do trabalho, além de propor estudos comparativos e em diálogo com outras ciências. Tal crítica a uma história eminentemente política foi reforçada pela Escola dos Annales em suas diversas correntes historiográficas, preocupadas em discutir questões de cunho econômico e social e que via na historiografia tradicional uma história de eventos, fortalecedora da versão dos vencedores propondo, em combate a essa predominância, uma nova metodologia para o trabalho com fontes e a ampliação de seu conceito, temas e abordagens.

Na esteira dessas críticas e com a ampliação dos objetos de estudo da História, uma nova concepção acerca das fontes e a inclusão de grupos e sujeitos até então silenciados, os temas políticos passaram, de certa forma, a serem relacionados à uma "história velha", tradicional e alinhada a uma elite branca e colonizadora não só de territórios, como de ideias e culturas. Assim, saímos do domínio do político para o do social e cultural. Tais mudanças se refletiram no processo de ensinar e aprender História.

Outro fator que impulsionou as problematizações à forma de ensinar História no Brasil foi o processo de redemocratização, ocorrido na década de 1980, quando o ensino ainda era pautado em decorar datas e nomes, levando os alunos a não saberem o real sentido da aprendizagem histórica. Vários autores e autoras levantaram suas vozes criticando aquele modelo, buscavam uma aproximação entre a universidade e o ensino escolar da História e a constituição de um campo de pesquisa em ensino de História. A partir da década de 1990 o ensino de História passou a se modificar, tanto no que dizia respeito à formação de professores, quanto a uma nova configuração curricular expressa por meio dos PCNs, quando a história política perdeu o lugar de destaque.

É ponto pacífico que a história escolar, que reconfigura a história científica tornando-a ensinável às crianças e jovens, não é o meio exclusivo de acesso ao passado, já que na história pública circulam narrativas que reforçam a versão escolar ou conflitam com ela, comumente chamada guerra de narrativas (Lavelle, 1999). Apesar disso, há consenso também que a escola exerce importante papel na aquisição de conhecimentos e na formação de ideias históricas, isto é, na forma como olhamos e compreendemos o passado, que significados damos a ele buscando ganho de experiências, e quais relações fazemos entre ele, o presente e perspectivas de futuro (Koselleck, 2006).

Tratamos aqui de ideias históricas por considerar que elas guardam relação com a vida e influenciam na forma como crianças e jovens escolarizados formam suas opiniões e visões de mundo e, assim, direcionam suas decisões. Obviamente, entendemos que a História não é o único fator que pode influenciar na tomada de decisões. Contudo, defendemos a importância do seu papel na formação das ideias históricas, manifestas por meio da consciência histórica, da qual deriva funções relacionadas ao processo de socialização, formação identitária coletiva e individual e satisfação das carências de orientação na vida prática (Rüsen, 2012, p. 72).

Outro conceito importante para nossa discussão é o de *cultura política*. Aquino (2017, p. 50) lembra que ele é "[...] muito utilizado nos estudos que buscam compreender a relação juventude e política [...]" e adverte que se trata de

[...] um termo polissêmico, que revela certa complexidade, pelas variações conceituais encontradas a partir de vários autores, mas é um conceito que tem contribuído, no âmbito das pesquisas das ciências humanas e sociais, no estudo das manifestações políticas individuais e coletivas. (Aquino, 2017, p. 50)

Aqui entendemos cultura política como "a expressão do sistema político de uma determinada sociedade nas percepções, sentimentos e avaliações da sua população" (Almond e Verba, 1963, p. 13 apud Kuschnir e Carneiro, 1999, p. 227-228). Esse conceito retira o foco da política nas instituições e poderes constituídos e inclui a população em sua *orientação cognitiva, afetiva e avaliativa* (Almond e Verba, 1963, apud Kuschnir e Carneiro, 1999, p. 231) quanto à política. Nessa perspectiva, ao tratarmos da relação entre juventude e democracia estamos de certa maneira demonstrando alguns aspectos da cultura política desses jovens.

No que tange ao âmbito escolar, a nosso ver a minimização de temas de natureza política nos currículos de História trouxe grave prejuízo para a formação política dos estudantes, além de enfraquecer o debate sobre questões identitárias. Associado a isso, temos a disseminação das concepções de que política é um assunto "sobre o qual não se discute", que "políticos são todos corruptos", limitando o conceito de política, levando-os a um afastamento de reflexões e pouca aderência ao exercício político o que, por sua vez, colabora para fortalecer ideias contrárias ao regime democrático.

Segundo a pesquisa de Aquino (2017, p. 141), os alunos consideram que as aulas de História ajudam sobremaneira a entender sobre política e democracia.

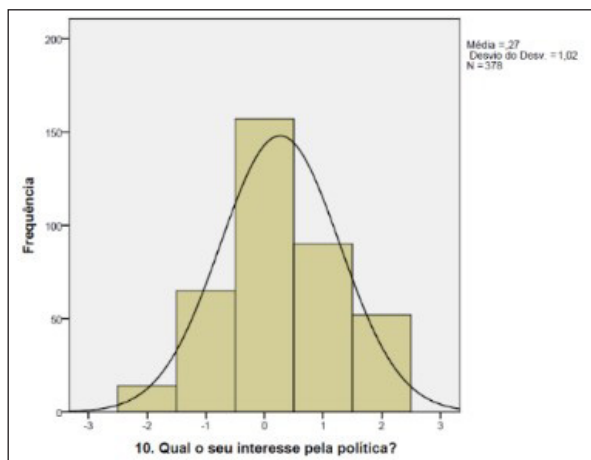
Com base nessa evidência e por compreendermos a importância da presença de temáticas de natureza política na escola – particularmente na educação histórica, por vermos na discussão dessas temáticas potência para a formação de ideias políticas dos alunos e para fomentar a participação na vida política – é que buscamos compreender, por meio dos dados do Projeto Residente, quais ideias políticas expressam os jovens alunos participantes da pesquisa, discussão apresentada na sequência.

### 3 NÍVEL DE INTERESSE POR POLÍTICA APRESENTADO PELOS ALUNOS

Perseguindo nosso objetivo de verificar as ideias históricas dos jovens alunos acerca de assuntos de natureza política, notadamente sobre democracia, traçamos as correlações anunciadas na introdução deste texto e, a partir delas, procedemos à análise, levantando inferências.

Começamos analisando a questão 10 separadamente a fim de identificar o grau de interesse dos alunos pela política. Em seguida, passamos à correlação entre ela e os itens anunciados, que guardam relação direta com a temática política.

**Imagem 01** - Grau de interesse dos/as alunos/as pela política



O histograma nos leva a afirmar que predomina entre os alunos um *interesse médio* pela política, já que foi esta a opção mais assinalada, destoando inclusive bastante das demais, conforme pode ser observado na imagem. A segunda opção mais assinalada corresponde àquela que demonstra *grande*

*interesse* e, depois dela, a mais assinalada foi *pequeno interesse*, seguida de *grande interesse* e, por último, *nenhum interesse*. Ante esses dados, levantamos as seguintes indagações: será que a predominância do médio interesse dos alunos por política é um fenômeno que marca essa geração? É possível afirmar que as anteriores tinham traços distintos dessa no que tange à temática? Em algum momento esse interesse já foi massivo? Arriscamos inferir também que a relativização da importância política atribuída aos sujeitos da pesquisa resulte de uma democracia não totalmente consolidada a ao entendimento da política marcadamente em seus aspectos formais (partidos, instituições, disputas eleitorais), à função administrativa do Estado e ainda, ao cenário político desalentador que ora assistimos no âmbito dessa "política formal".

Em consonância com a nossa, dentre as questões levantadas por Aquino (2017) em sua pesquisa, uma solicitava que os alunos participantes classificassem seu grau de interesse pelos assuntos indicados (amigos, cultura, educação, economia, esporte, família, emprego, saúde, política, lazer, religião, tecnologia e namoro), resultando "[...] que o item 'política' aparece como aspecto menos importante para os alunos, disposto em último lugar, com a pontuação 4,02% [...]", sendo o mais importante *família* com 11,54% (Aquino, 2017, p. 79). Segundo a pesquisadora, corrupção e baixa credibilidade do governo, falta de conhecimento sobre política, outros interesses (internet, tecnologias, sites de redes sociais) foram as justificativas encontradas nas respostas para o baixo interesse por política.

De acordo com a concepção de Mayorga (2013, p. 344) o debate que trata a relação entre juventude e política é controverso. Reportando a vários teóricos, ela informa que, normalmente, esse debate estabelece uma dicotomia:

[...] ora as experiências juvenis são analisadas como distantes, indiferentes e que demonstram uma certa apatia relacionada às questões da vida comum [...] ora como experiências marcadas por originalidade, por resignificação da esfera política e das formas de engajamento dos jovens nas questões públicas [...]. Na primeira perspectiva, estaria em evidência um certo desencantamento da juventude frente às atividades convencionais da política, o que levaria a um esvaziamento desses espaços e a uma crise da representatividade [...]. Na segunda perspectiva, seria pressuposta uma inovação no campo da política que consideraria o jovem um sujeito político portador do novo. (Mayorga, 2013, p. 344)



A pesquisa “Democracia e Eleições”<sup>7</sup> apontou que a intolerância e a polarização são indicadas pelos jovens como os principais motivos que os afastam da política. Entre eles “59% concordam totalmente ou em parte que NÃO discute sobre política nas redes sociais POR MEDO de ser julgado, cancelado ou tratado de forma agressiva”,<sup>8</sup> o que a nosso ver expressa fortemente a *orientação afetiva* desses jovens em relação à política. Associado a isso, vem a falta de consonância dos políticos com a realidade e os anseios desses jovens. Ainda segundo esta pesquisa, para esses jovens o combate à fome e à pobreza são os principais valores sociais (62%). Pouca mais da metade dos entrevistados (52%) respondeu que o principal agente influenciador de suas opiniões políticas é a família. O professor aparece em quarto lugar, porém, ganha maior destaque entre os mais jovens. Isso reforça o papel político do professor e significa que vale a pena continuar investindo na educação política dos jovens por meio da escola.

Embora tenham sido realizadas em períodos e contextos diferentes – o que certamente influencia na formação das ideias – as pesquisas acima aludidas, referendam nossos dados sobre o pouco interesse dos jovens por política e nossos argumentos de que o afastamento dessa parcela da população pode ser por conta do cenário político brasileiro e da prevalência de discussões no campo político mais relacionados a uma institucionalidade na qual eles e elas não se veem representados. Além disso, aventamos a hipótese de não se verem como atores políticos nos destinos da democracia no país.

Voltando aos dados do Projeto Residente, também consideramos importante destacar a segunda opção mais assinalada pelos alunos, *grande interesse*. O fato de essa opção ter alcançado tal nível indica que o tema política, não é marcadamente rejeitado por eles, ainda mais se consideramos o interesse mediano. Isso nos leva a crer que um investimento em mais discussões no ambiente escolar sobre o tema, elevando seu entendimento ao sentido lato, talvez contribuisse para aproximar esses jovens dos temas políticos e também a entender que quando falamos de direitos de minorias, por exemplo, estamos falando de política, rompendo com a concepção predominante sobre a temática.

Tomando os resultados deste mesmo projeto em relação ao interesse por política, separando as

opiniões de acordo com o sexo, Klüppel, Cruz e Cerri (2021, p. 15), observaram que “[...] as meninas de tendência à direita, em especial autoritária apresentam, em média, significativo desinteresse por política”. O argumento dos autores para levantar tal hipótese é que

[...] pode haver, entre elas, a ideia da política ser feita por outras pessoas, que se dedicam à sua atividade para que os demais possam seguir com suas vidas particulares, sendo essa ideia advinda da ideia de hierarquização, inerente a tendências autoritárias. O caráter personalista da cultura política brasileira de imaginar um herói que salvará o país dos seus problemas lança base para que a hierarquização político-social seja naturalizada e, por isso, persista um modelo de cooptação e não o desenvolvimento de uma democracia feita a partir das bases sociais. (Klüppel; Cruz; Cerri, 2021, p. 15)

Esses autores associam tal fato ainda à pouca representatividade das mulheres no cenário político, tradicionalmente ocupado por homens e, acrescentaríamos, brancos e heterossexuais, perfil que não condiz com a grande maioria da população brasileira. Outra inferência levantada pelos autores é a força da religião, espaço também geralmente liderado por homens. Assim, tanto entre os jovens de esquerda, quanto de direita, o predomínio de interesse por política está situado entre os do sexo masculino.

Acerca da sub-representatividade das mulheres no campo político, apesar dos vários espaços por ela conquistados, podemos dizer que em nossa cultura ainda predomina valores inerentes ao patriarcado que lhes nega possibilidades de maior inserção política. Isso fica patente se olharmos o número de mulheres parlamentares ou ocupando cargos eletivos no Poder Executivo.

#### 4 INTERESSE PELA POLÍTICA: CONQUISTA DO DIREITO DE VOTAR E DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO

Buscando identificar se o grau de interesse dos alunos pela política acompanha o interesse pela “conquista do direito de votar e da liberdade de expressão”, aqui apresentamos a correlação entre a questão 10 e o item 14.7. Nessa análise, o que podemos perceber é que os alunos com baixo interesse pela política apresentam menos ocorrências de interesse grande e total do que seria esperado, e os estudantes com *grande* ou *muito grande* interesse pela política

<sup>7</sup> Pesquisa, encomendada pela Avaaz e Fundação Tide Setúbal, realizada em set. de 2021 pelo IPEC entrevistou 1008 jovens entre 16 e 34 anos em todas as regiões do Brasil. Parte do resultado está disponível em: <https://capitaldigital.com.br/wp-content/uploads/2021/11/8f-1.pdf>. Acesso em 09 fev. 2022.

<sup>8</sup> Extraído de <https://capitaldigital.com.br/wp-content/uploads/2021/11/8f-1.pdf>. Acesso em 09 fev. 2022.



apresentam mais ocorrências do que o esperado de *grande e muito grande* interesse pela história da conquista do direito ao voto e a liberdade de expressão, o que permite analisar um pouco mais esses dados, já que o interesse pela política funciona como estímulo ou desestímulo, conforme o caso, pela história dos direitos políticos e civis.

Conforme evidenciado pela análise de Klüppel, Cruz e Cerri (2021, p. 17), "quanto maior o interesse dos jovens, no geral, por política, maior a taxa de participação em movimentos políticos ou sociais, e menor a taxa de jovens que responderam a 'não participo de nenhum movimento social ou político'", ou seja, o grau de interesse por política está diretamente relacionado ao nível de participação político-social. No entanto, na análise feita por nós, quando nosso olhar se volta para as demais tendências secundárias<sup>9</sup> notamos que a maioria dos sujeitos da pesquisa assinalou as opções *grande interesse* (43) e *interesse total* (42), no que tange à conquista do direito de votar e à liberdade de expressão, indicando que o fato de terem *interesse médio* por política não é fator decisivo para influenciar seu interesse pela conquista do direito de votar e da liberdade de expressão, já que para esses últimos os sujeitos expressaram *alto grau de interesse* e não apenas *interesse médio*.

Além disso, os imperativos de uma participação social mais coletiva, geralmente, advêm das demandas dos próprios grupos sociais nas formas de reivindicação, luta e resistência. Então, o direito de participar, ainda que de maneira formal, é valorizado pelos sujeitos da pesquisa e, embora muitas vezes não seja vista dessa maneira, a liberdade de expressão é um ganho político. Diante de uma sociedade que busca cada vez mais formas autônomas e diversas de comunicação, esse ganho se fortalece e abre espaço para a circulação de conhecimentos e informações, para o debate e para o contraditório. Esses jovens vivem em um momento em que as comunicações são mediadas principalmente pela internet e, por isso, estão lidando mais com espaços de expressão das ideias, tendendo, portanto, a valorizar a liberdade de expressão, em que pese o temor expresso na pesquisa Democracia e Eleições.

Encontrar tais manifestações nas respostas dos alunos, nos leva a ver uma contradição entre a valorização que dão à *conquista do direito ao voto e à liberdade de expressão* e a pouca valorização da temática política por parte deles, uma vez que esses direitos foram conquistados e são mantidos justamente por meio da luta política. Contudo, podemos aventar

como hipótese para essa aparente contradição que os jovens estão integrando formas não convencionais de participação política como o ciberativismo ou a produção cultural crítica do modelo socioeconômico vigente, por exemplo.

## 5 INTERESSE PELA POLÍTICA: IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À DEMOCRACIA

Em seguida, nosso objetivo foi avaliar se o grau de interesse dos alunos por política interfere no grau de importância que atribuem à democracia, cruzando a questão 10 com o item 21.8.

Na comparação dos dados quantitativos ficou clara a correlação entre as duas questões, visto que quanto maior o interesse pela política, mais verificamos contagens acima do que seria esperado, e quanto menor o interesse pela política, mais encontramos resultados abaixo do esperado nos itens *muito importância e importância total* e acima do esperado em *pouca ou nenhuma importância* atribuída à democracia. Isso nos permite concluir que o interesse pela política por parte dos jovens tende a ser um interesse democrático, pois se não fosse assim observaríamos muitos outros casos de pessoas que têm grande interesse para a política e, no entanto, não valorizam a democracia.

Ademais, é possível dizer que o fato de a maioria dos alunos terem um grau *médio* de interesse pela política, não significa que não se importem com a democracia, muito ao contrário, já que boa parte assinalou *importância total* para ela. Era de se esperar que sendo *médio* seu grau de interesse pela política, essa tendência acompanhasse o grau de importância atribuída à democracia, o que efetivamente não ocorreu. Assim, apesar de demonstrarem certo nível de descomprometimento/distanciamento com a política, esses alunos valorizam o regime democrático, resposta animadora, notadamente em um momento em que assistimos a um recrudescimento das ideias de direita e ultradireita.

Segundo dados da pesquisa *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (Abramo e Branco, 2008, p. 406) perguntados sobre a relação entre democracia X ditadura, 53% dos jovens brasileiros entre 15 e 24 anos acreditam que "a democracia é sempre melhor que qualquer outra forma de governo"; enquanto 16% assinalou a opção "em certas situações, é melhor uma ditadura do que um regime democrático", 22% se posicionou indiferente

<sup>9</sup> Estamos chamando de tendências secundárias os maiores dados seguintes à moda.

a um ou outro regime marcando a alternativa “tanto faz se o governo é uma democracia ou uma ditadura” e 8% afirmou não saber. Em comparação com os dados encontrados no Projeto Residente, o número dos jovens que veem a democracia como importante é bem maior que o da primeira pesquisa. Por óbvio, precisamos considerar que, no nosso caso, trata-se de um recorte espacial e de sujeitos, enquanto *Retratos da juventude brasileira* é uma pesquisa nacional. Ainda assim, a diferença é bastante expressiva.

Um dado produzido pela pesquisa Democracia e Eleições (2021) é que “um em cada cinco brasileiros de 16 a 34 anos não sabem [sic] exatamente o que é democracia. Entre a faixa etária dos mais jovens (16 e 17 anos) é comum não saberem também o que é ou para que serve o Congresso Nacional”. Ainda sobre democracia, a pesquisa revela que “dois a cada 5 jovens acreditam que [ela] precisa ser preservada, porém ¼ entende que [...] pode ser sacrificada por outras prioridades como garantir a estabilidade da economia por exemplo”, perfazendo um total de 26% do público entrevistado que não vê problema em renunciar ao regime democrático, desde que isso garanta alguma estabilidade econômica ao país.

No caso do Projeto Residente, não é possível afirmar ao certo se os alunos participantes dominam o conceito de democracia, mas podemos inferir que entendem sua importância para a manutenção de outras formas de liberdade e para a aceitação de uma sociedade plural, na qual os direitos e diferenças sejam efetivamente respeitados. Pela própria natureza da pesquisa, também não é possível identificar os motivos tanto para a adesão quanto para a pouca importância dada a esse regime político.

Em pesquisa realizada em 2003, Krischke (2008) concorda com Moisés (Moisés, 1995, *apud* Krischke, 2008, p. 329) sobre dois dos fatores que podem influenciar a opção dos jovens pela democracia: 1) o grau de escolarização, uma vez que jovens que concluíram o Ensino Fundamental representam 43%, subindo para 59% entre os que fizeram o Ensino Médio e 72% entre os que alcançaram o Ensino Superior; 2) modernização da sociedade, que possibilitou maiores oportunidades de inclusão social, levando ambos os fatores a uma “sofisticação política”. Contudo, em uma análise comparativa entre os dados de 1993 e 2003, o autor levanta a seguinte interrogação:

Se há realmente uma influência direta da expansão de acesso à escolaridade sobre o apoio à democracia, por que o índice de adesão da juventude à democracia permaneceu estável entre 1993 e 2003, apesar de toda expansão quantitativa ocorrida no sis-

tema escolar e em seu acesso à população? (Krischke, 2008, p. 329)

Para Krischke há variados fatores explicativos que poderiam responder a indagação reportada acima, entretanto, o principal é verificar se “[...] a escolaridade continua sendo equivalente à ‘sofisticação política’ como pretendia Moisés” (KRISCHKE, 2008, p. 329, grifo do autor). A própria ideia de *modernização*, defendida por Moisés como elemento do qual derivaria o apoio dos/as jovens à democracia, não pode ser confirmada, já que não há garantias dessa ocorrência.

Se aceitarmos o nível de escolaridade como fator de adesão à democracia, podemos considerar que seria uma das justificativas para sua alta aceitação entre os respondentes do Projeto Residente, uma vez que todos os alunos do Ensino Médio. Ao lado disso, aventamos ainda, que o fato de estar em vigência em um regime democrático, associado ao discurso público que reforça a importância da democracia como garantidora de direitos e liberdades coletivas, ajudam a consolidar neles/as a crença no regime democrático como o melhor caminho para a convivência social devendo, portanto, ser mantido. Ademais, talvez também aquilo que estudaram e tenham aprendido sobre o regime militar no Brasil, os/as tenha levado a saber o real significado de viver sob um regime de exceção e o quão danoso isso é para a população e para a própria democracia. Se assim for, sua orientação política deve tender francamente para a valorização do regime democrático.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da História foram sendo elaborados atributos que caracterizam a condição juvenil, o que levou Carrano (2008) a argumentar ser necessário reavaliar as representações preestabelecidas sobre as noções de jovem e juventude. Apoiando-se nas ideias do sociólogo português José Machado Pais, este autor alerta que é preciso superar “[...] os modelos prescritivos com os quais os jovens não mais se identificam”, assinalando “[...] a importância de realizarmos um esforço para o desvendamento das sensibilidades performativas das culturas juvenis” (Carrano, 2008, p. 185-186). De acordo com Carrano (2008, p. 187-187), as performances expressas nessas culturas constituem formas lúdicas de socialização e relacionamento que, muitas vezes, não fazem “[...] sentido para ‘os de fora’ mas que dão a liga da experiência comunitária de vivência da juventude nesse nosso tempo histórico.

Especialmente essa última fala deste autor, nos conduz a pensar nos jovens de nossa pesquisa e em

suas aproximações e distanciamentos com a política e seus temas correlatos. Defendemos que é preciso identificar e entender as novas formas de inserção e participação política desses jovens que, em termos de política formal, somam um expressivo de eleitores compondo um público para o qual políticas públicas específicas e em vários aspectos precisam ser pensadas, implantadas e implementadas.

No caso dos jovens alunos que participaram de nossa pesquisa, mostraram-se como sujeitos que valorizam a conquista do direito de votar e da liberdade de expressão, entretanto, contrariamente ao que se esperaria, valorizam medianamente a política.

Para finalizar, concordamos com Aguiar (2013, p. 138) em sua argumentação de que a juventude deve ser entendida

[...] como fase singular, sujeita a fatores histórico-culturais, espaciais e temporais, portadora de historicidade que imprimiu e continuará a imprimir modificações nas formas

de compreendê-la e aceitá-la. Assim, pensar nessas categorias [adolescências/juventudes] e nos sujeitos que as compõem não pode se dar em bloco, como se integrassem um todo indistinto e desprovido de características peculiares.

Para a autora, a condição juvenil é um “[...] fenômeno construído em bases sociais, psicológicas e emocionais complexas, pois que envolve gente, e a complexidade é inerente ao ser gente” (Aguiar, 2013, p. 138). Portanto, os estudos sobre da temática devem considerar essa intrincada trama.

No âmbito desse artigo nos detivemos nas questões enunciadas. Entretanto, os dados produzidos pelo Projeto Residente são abundantes e dão azos a análises diversas que possibilitam entender quantitativa e qualitativamente as ideias históricas e a relação dos jovens com o conhecimento histórico – escolar ou científico –, além de mapear aspectos variados da cultura política e socioeconômica desses jovens.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. BRANCO, Pedro Paulo M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2008.

AGUIAR, Edinalva Padre. **O ensinando, o aprendido**: a educação histórica e a consciência histórica. 2013. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

AQUINO, Maria Alessandra dos Santos. **Conhecimento histórico e decisões políticas de alunos do ensino médio de Vitória da Conquista-Bahia**. 2017. 173 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 182-211.

KLÜPPEL, Giuvane de Souza. CRUZ, Matheus Mendanha. CERRI, Luís Fernando. Jovens, uma nova “nova direita” e suas esquerdas: um estudo sobre a posição política de jovens brasileiros. **Rev. Hist. UEG - Morrinhos**, v.10, n.2, e-022108, jul/dez. 2021.

KOSELLECK, Reinhart. Espaço de experiência e horizonte de expectativa. In: KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Trad. Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC Rio, p. 305-327, 2006.

KRISCHKE, Paulo J. Questões sobre juventude, cultura política e participação democrática. In: ABRAMO, Helena Wendel. BRANCO, Pedro Paulo M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2008, p. 323-350.

KUSCHNIR, Karina e CARNEIRO, Leandro Piquet. As dimensões subjetivas da política: cultura política e antropologia da política. **Revista Estudos Históricos**. [S.l.], v. 13, n. 24, p. 227-250, dez. 1999. ISSN 2178-1494. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2100>. Acesso em: 11 de fev. 2022.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *In: Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138, 1999.

MAYORGA, Cláudia. Pesquisar a juventude e sua relação com a política – Notas metodológicas. *In: Estudos de Psicologia*, 18(2), abril-junho/2013, p. 343-350. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/BLSYfbdbnJv-fyCGc8cs4fFn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 de fev. 2022.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Tradução: Peter H. Rautmann, Caio da C. Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.



## **“POR MEIO DO LIVRO PODEMOS REALMENTE ESTUDAR SOBRE O QUE FOI DITO PELO(A) PROFESSOR(A)”: como estudantes do Ensino Médio relacionam o uso do livro didático de História à prática docente**

---

Mariana de Sá Gaspar<sup>1</sup>

***“THROUGH THE BOOK WE CAN REALLY STUDY WHAT WAS SAID BY THE TEACHER”: HOW STUDENTS RELATE THE USE OF THE HISTORY SCHOOLBOOK TO TEACHING PRACTICE***

### **Resumo:**

Apresento discussões advindas da pesquisa de mestrado, que visou analisar as representações e as apropriações de livros didáticos de História entre estudantes do Ensino Médio de um colégio público do município de Guarapuava (PR) durante os anos de 2019 e 2021. Analiso dados estatísticos coletados por meio do “Projeto Residente”, bem como respostas objetivas e dissertativas ao questionário da pesquisa e entrevista com a professora dos estudantes, utilizando o método estatístico descritivo para análise dos dados. Trago reflexões a partir das narrativas dos estudantes sobre a relação entre o livro didático e a prática docente, como esta é percebida, avaliada e valorizada pelos estudantes e como se constitui a partir do código curricular da História.

**Palavras-chave:** Código curricular. Ensino de História. Ensino Médio. Livros didáticos.

### **Abstract:**

*I present research discussions that aimed to analyze the representations and appropriations of History schoolbooks per students from a public school in the city of Guarapuava in 2019 and 2021. I analyzed statistical data collected through of the “Resident Project”, responses to the research questionnaire and interview with the student’s teacher, using the descriptive statistical method for analysis. I bring reflections based on student’s narratives about the relations between the schoolbook and teaching practice, how this relation is perceived, evaluated and valued by students and how it is constituted based on the History curriculum code.*

**Keywords:** Curriculum code. Teaching History. High school. Schoolbooks.

---

<sup>1</sup> Mestre em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e professora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). E-mail: mariana0804.gaspar@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-0698-5264>.

## 1 INTRODUÇÃO

Os livros didáticos ocupam um significativo papel na História escolar, especialmente nas escolas das redes públicas de ensino que utilizam os materiais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Como uma das principais fontes analisadas pelo Ensino de História há décadas, os materiais didáticos possuem várias possibilidades de investigação, pois, conforme conceitua Bittencourt (2008), consistem em objetos culturais complexos que envolvem diferentes sujeitos em seu processo de elaboração, produção, avaliação, escolha e usos.

Essas dimensões proporcionam diferentes problemáticas de pesquisa. No Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, os primeiros pesquisadores se preocuparam em analisar a ideologia nos livros pelo viés do materialismo histórico e dialético, enquanto que as pesquisas posteriores, já no campo do Ensino de História, impulsionadas pela crítica à História escolar tradicional no processo de redemocratização pós Ditadura, analisaram os conteúdos e as categorias históricas apresentadas nos materiais. No entanto, a análise dos consumos desses materiais ainda é necessária, havendo poucas pesquisas de grande porte que realizaram esses esforços.

Tendo em vista a importância dos estudantes, enquanto sujeitos históricos ativos em sua aprendizagem, dotados de experiências e produções de sentido sobre o tempo e a história, se faz fundamental refletir sobre o que eles pensam a respeito dos livros didáticos que utilizam no cotidiano escolar. O que é o livro didático para os jovens? Qual sua importância? Como são usados dentro e fora da sala de aula? Esses foram alguns dos questionamentos que nortearam a pesquisa a ser apresentada parcialmente neste texto. Afinal, analisar o livro didático é relevante, mas compreender como ele é utilizado e ressignificado corriqueiramente na vida escolar é fundamental, haja vista que

O acto de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulá-los. A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares [...] (Chartier, 2002, p. 136-137).

A partir dessa perspectiva, analisei como os estudantes do Ensino Médio de um colégio público estadual do município de Guarapuava (Paraná) representavam os livros didáticos de História e como utilizavam tais materiais nos anos de 2019 e 2021. A fim de atender aos objetivos da investigação, analisamos

dados estatísticos do Projeto Residente do ano de 2019 (gerados através de respostas de 128 estudantes do colégio investigado ao questionário do projeto); questionários objetivos e dissertativos elaborados e aplicados entre 22 estudantes em 2021; e entrevista com a professora de História das turmas participantes em 2021.

Para este artigo, estabeleci um recorte para apresentar as análises sobre como os estudantes conceberam a relação entre a prática docente e os usos do livro didático de História, pois esse aspecto teve destaque nas respostas dos estudantes aos instrumentos da pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A investigação se insere nas discussões da Didática da História, pois busca analisar os usos e as funções dos livros didáticos, importantes elementos constitutivos da História escolar. Essa busca está diretamente relacionada às interpretações sobre os livros construídas culturalmente e operadas pela consciência histórica.

Para Jörn Rüsen, a consciência histórica pode ser definida como uma operação mental inerente a todos os indivíduos. Tal consciência relaciona as dimensões temporais que geram sentido ao tempo, através da experiência, da interpretação e da orientação. A partir da necessidade de constituição de sentido no presente, a experiência histórica (quando o passado é percebido enquanto tal) é interpretada, isto é, colocada em ordenação com outros acontecimentos em uma conexão temporal, criando uma representação da experiência da passagem temporal (mobilizada de forma narrativa), que orienta o futuro, motivando o agir na vida prática (Rüsen, 2015, p.31-54).

Para Bergmann,

Uma reflexão é histórico-didática na medida em que investiga seu objeto sob o ponto de vista da prática da vida real, isto é, na medida em que, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, se preocupa com o conteúdo que é realmente transmitido, com o que podia e com o que devia ser transmitido (Bergmann, 1990, p. 29).

Quando a reflexão didática da História é realizada, isto é, se reflete sobre a própria área em relação à sua dimensão real, visamos compreender suas relações com a sociedade e com os meios de produção de sentidos (e, conseqüentemente, de narrativas), sejam no ambiente escolar ou fora dele, onde a história desempenha determinadas funções. Visamos analisar a interrelação entre as experiências culturais com



os livros didáticos, vividas concretamente no cotidiano e as interpretações sobre o material construídas pelos estudantes.

Conforme Caimi (2009), diante da enorme diversificação cultural e da ampla rede informacional à disposição, os estudantes vêm sendo concebidos, mesmo que sob diferentes tendências pedagógicas e científicas, como sujeitos pensantes e ativos em sua aprendizagem, a qual não se transmite ou reproduz, mas se constrói. Assim, não basta refletir apenas o que deve ser ensinado, mas também o que e como é aprendido e significado pelos estudantes.

A narrativa histórica pode ser compreendida enquanto aprendizado quando "as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito, com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana relacionada a três dimensões temporais (...)" (RÜSEN, 2015, p. 43-44).

Dessa forma, as preocupações do ensino de História vêm se desdobrando no questionamento da função e da importância da História na vida prática, do seu ensino e como ocorre sua aprendizagem, visando a centralidade do estudante, como sujeito pensante, ativo, repleto de conhecimentos e experiências.

### 3 METODOLOGIA

Analisei como os estudantes do Ensino Médio de um colégio público estadual do município de Guarapuava (Paraná) representaram os livros didáticos de História e como utilizaram tais materiais em duas etapas diferentes: em 2019, a partir de dados estatísticos coletados pelo "Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina" e em 2021, a partir de narrativas descritivas coletadas de forma remota no contexto da pandemia da Covid-19. Dessa maneira, o método empregado consistiu em uma análise estatístico-descritiva. É importante ressaltar que somente elaborei e apliquei este último instrumento, pois dados do Projeto Residente foram coletados por outros(as) pesquisadores(as) em período anterior à realização da pesquisa.

O número de estudantes colaboradores da pesquisa no ano de 2019 consistiu em 128, já no ano de 2021, 22 estudantes participaram. Essa significativa diferença se deu devido às dificuldades de acesso e realização da pesquisa durante a pandemia, pois, os estudantes puderam participar somente de forma remota, através das aulas virtuais, as quais poucos tinham acesso e estavam frequentando ativamente, fato que escancarou a desigualdade em relação ao

direito à educação dos adolescentes e jovens da escola pública.

O colégio que participou da pesquisa integra a rede estadual de ensino público do Paraná. Localizado próximo à região central da cidade de Guarapuava, atende estudantes de diferentes bairros da cidade, inclusive, periféricos. As turmas de Ensino Médio participantes da pesquisa, tanto no ano de 2019, como no ano de 2021, eram formadas por adolescentes e jovens, entre 14 e 19 anos. A professora de História, que inclusive concedeu entrevista à pesquisa, lecionava em todas as turmas participantes em ambos os anos.

As autorizações para a aplicação do instrumento de pesquisa passaram não somente pela apresentação do projeto e aprovação do Comitê de Ética da universidade onde a pesquisa foi realizada, mas também pela equipe técnica do Núcleo Regional de Educação (NRE) do município de Guarapuava, bem como pela Secretaria Estadual da Educação do Estado do Paraná (SEED). Esse processo demandou tempo e o envio de uma série de documentações. A fim de manter o anonimato dos colaboradores da pesquisa, seus nomes não foram mencionados nos instrumentos e na narrativa, bem como o colégio participante.

As primeiras fontes utilizadas foram os dados coletados em 2019 pelo "Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina". Desse modo, a aplicação desse instrumento foi realizada por outros pesquisadores previamente ao desenvolvimento da pesquisa. O Projeto Residente consiste em uma pesquisa coordenada por Luis Fernando Cerri, que conta com a participação de diferentes pesquisadores da América Latina e visa investigar questões relacionadas principalmente à cultura histórica e à cultura política entre jovens estudantes dos países participantes.

Esses dados foram coletados pelos(as) pesquisadores(as) por meio de questionários respondidos objetivamente por estudantes do Ensino Médio. Depois de computadas, as respostas se configuraram como dados estatísticos gerados pelo *software SPSS Statistics*, o qual consiste em uma "ferramenta que inclui uma ampla variedade de funcionalidade para acessar facilmente e gerir simultaneamente uma grande quantidade de dados, permitindo múltiplas formas de apresentação em tabelas e gráficos" (Barrom, 2019, p. 248). Como o *software* permite analisar amostras específicas, estabelecemos como recorte de análise os dados do município de Guarapuava, sendo selecionadas as repostas dos estudantes referentes às problemáticas da investigação, isto é, sobre os materiais didáticos.



No geral, as questões do instrumento possuíam cinco opções de assinalação, baseadas na escala *Likert*, onde o respondente geralmente avalia um fenômeno dentro de cinco graus de concordância ou discordância. Cada opção de resposta equivalia a um item da escala, respectivamente: -2, -1, 0, 1 e 2, o que possibilitou o cálculo estatístico gerado pelo *software*. As assinalações são apresentadas a partir da média, da moda e do desvio padrão das repostas, ou seja, da soma dos valores dos itens divididos pelo número da amostra; dos valores mais assinalados em cada questão; e dos valores mais distantes das médias, respectivamente.

Em um primeiro momento, tais dados foram analisados e, a partir de questionamentos, hipóteses e constatações realizadas, foram produzidas as demais fontes no ano de 2021, que consistiram em entrevista com a docente e questionários com questões objetivas e dissertativas sobre as definições, a importância e as formas de uso do material didático, aplicados entre estudantes do Ensino Médio do mesmo colégio que participou do Projeto Residente.

Com a pandemia instaurada no Brasil no início de 2020, a SEED determinou o ensino remoto, pouco tempo após o início do ano letivo. Assim, o questionário produzido e aplicado no ano de 2021, foi formulado e respondido por meio da ferramenta *Google Forms*, haja vista que as aulas da rede pública no estado do Paraná estavam acontecendo de forma remota pelo *Google Meet*. Conforme determinação do NRE, apenas os estudantes que estavam participando deste formato de aulas puderam responder ao instrumento. Desse modo, poucos participaram. Além de nem todos terem acesso a esse formato, muitos também recusaram a responder, dificuldade também encontrada pela docente nas demais aulas, pois, de forma remota não conseguia acompanhar a participação efetiva de cada estudante.

Devido à importância da prática docente, também em 2021, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora dos estudantes participantes, com questionamentos sobre suas concepções e formas de uso do material didático. A metodologia de construção das questões da entrevista pessoal com a professora, realizada por meio da plataforma *Google Meet*, foi apropriada das Ciências Sociais, sendo baseada em Günther (2003).

Como foram utilizadas fontes diversificadas, associei os métodos quantitativo e qualitativo, haja vista que ambos se complementaram e apresentaram potencial de contribuição para a análise das problemáticas da pesquisa. Compreendo que

Enquanto participante do processo de construção do conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequem à sua questão de pesquisa (Günther, 2006, p. 207).

Assim, tanto ao responderem às questões do Projeto Residente quanto às questões dissertativas, os estudantes realizaram a interpretação a partir de suas experiências com os materiais didáticos no nível da consciência histórica, construindo uma narrativa de orientação. Suas respostas às questões em ambos os instrumentos foram resultantes desse processo.

Compreendo as diferenças de contextos entre 2019 e 2021, recortes temporais da pesquisa. No entanto, as fontes apresentam memórias de experiências e percepções sobre os livros didáticos construídas ao longo da vida escolar e da própria cultura escolar. Dessa maneira, a análise das fontes não se desenvolveu de forma separada, pois, as representações e apropriações são construções repletas de historicidade.

Conforme Garcia:

Não basta observar as aulas e descrever como elas acontecem com a presença dos livros. Há historicidade nessas práticas de uso do livro (...) e, portanto, há relações que só podem ser explicitadas se o pesquisador considerar processos para além daqueles que está acompanhando em dado momento (Garcia, 2013, p. 81).

O que foi respondido em ambas as fontes se relaciona a outras temporalidades e significações construídas no cotidiano, principalmente na escola. É também por esse motivo que não foram analisados livros didáticos específicos utilizados somente nos anos do recorte da pesquisa, mas buscamos inquirir sobre as representações gerais do material.

#### 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na tabela abaixo, constam os dados da questão 8 do Projeto Residente, que inquiriu aos estudantes sobre as formas de uso do livro didático, com as médias, as modas e os desvios padrões, mensurados por meio da escala *Likert*. Na mensuração dessa escala, as questões possuíam cinco opções de resposta: "nunca", "quase nunca", "às vezes", "frequentemente" e "sempre". Cada opção equivale a um item da escala *Likert*, respectivamente: -2, -1, 0, 1 e 2.

Tabela 1 – Formas de utilização dos livros didáticos

<b>8- Como é usado o livro didático em suas aulas e estudos de história?</b>	<b>Média</b>	<b>Moda</b>	<b>Desvio padrão</b>
<b>8.1 Lemos o livro juntos durante a aula.</b>	0,01	0	1,139
<b>8.2 O professor usa o livro e alterna com outros materiais e atividades.</b>	0,66	1	0,952
<b>8.3 Estudamos e lemos em casa as partes indicadas pelo professor.</b>	-0,06	0	1,227
<b>8.4 O professor explica a matéria e diz o que é mais importante no livro.</b>	0,68	1	1,101
<b>8.5 O professor explica a matéria independente do livro.</b>	0,99	2	1,038
<b>8.6 Usamos apenas alguns capítulos ou partes do livro durante o ano.</b>	0,62	1	1,12
<b>8.7 Fazemos as atividades e exercícios recomendados no livro.</b>	0,75	1	1,08
<b>8.8 Copiamos partes do livro no caderno.</b>	0,05	0	1,288
<b>8.9 Usamos vários livros diferentes.</b>	-0,97	-2	1,082
<b>8.10 Usamos fotocópias de partes de livros.</b>	-0,5	0	1,248

Fonte: dados do Projeto Residente, organizados pela autora (2019).

Em relação aos usos do livro didático, a maior média e moda são da questão 8,5, que corresponde à opção “frequentemente”. Dessa forma, embora o livro didático tivesse uma presença muito significativa nas aulas de História do colégio (68% dos estudantes afirmaram que era utilizado frequentemente e sempre), a professora não era dependente do material na sua prática para todos os conteúdos ou abordagens, mesmo apropriando e utilizando o livro de diferentes formas e em vários momentos, como pode ser verificado pelas médias das demais questões.

Por meio das respostas à questão 8,5, levantei duas hipóteses. Por um lado, explicar as matérias sem o livro pode indicar que a professora exercia sua autonomia sem seguir à risca o material. Por outro, as suas explicações ao não dependerem do livro, não o consideravam e, dessa forma, a sua narrativa enquanto docente se dissociava da narrativa do livro, não estabelecendo relações de semelhanças, diferenças, críticas ou embates. No entanto, as narrativas dos estudantes apresentadas ao questionário aplicado em 2021, conforme discutiremos a seguir, demonstraram que havia conexões com o material didático na explicação da professora.

Em relação aos dados das questões 8,5 (“O professor explica a matéria independente do livro”) e 8,4 (“O professor explica a matéria e diz o que é mais importante no livro”), primeira e terceira maiores médias, respectivamente, questionei em 2021 se os estudantes achavam que a professora utilizava sempre o livro didático ou se fazia discussões sem o livro, se eles acreditavam que isso era bom ou ruim e o porquê achavam isso.

Entre os 22 estudantes, 20 afirmaram que a professora fazia discussões sem utilizar o livro ou a partir do livro e que isso era considerado por eles muito bom. Muitos afirmaram que o livro parecia ser difícil ou confuso, ou então, que a fala da professora complementava o conteúdo, o que pode ser verificado nos dados de 2019 a partir da questão 8,4. No questionário de 2021 os jovens afirmaram: “Também faz discussões sem o livro acho bom por que traz um pouco mais além do que há só no livro” [sic] (Estudante 22); “Isso é bom por q tem vez q o livro é confuso” [sic] (Estudante 10); “Nem sempre é usado o livro, acho isso bom também. Parece mais legal.” (Estudante 9); “Eu acredito que vai de prof para prof o livro é um meio de busca mais também temos que ter a visão de hoje em dia.” [sic] (Estudante 12); “A professora explica a matéria e traz discussões sem o livro, eu acho isso bom porque se sempre a professora usar o livro eu acho que fica meio chato” (Estudante 7).

Em muitas respostas, os estudantes afirmaram não gostar do livro didático. Assim, “embora seja considerado pelos alunos como um símbolo poderoso da cultura escolar e um objeto significativo, nem sempre as práticas de leitura e de estudo desse material são consideradas prazerosas” (Bittencourt, 2008, p. 317-318). Como evidenciado pelas narrativas, ele é considerado, muitas vezes, “chato” e distante do presente e da realidade dos jovens, sendo que a professora, provavelmente, estabelece contrapontos, conforme a resposta do Estudante 12 mencionada acima.

A pesquisa de Chaves (2015) apontou que alguns estudantes do Ensino Médio não estabelecem nenhum sentido entre o conteúdo presente no livro didático (especialmente relacionado à História Antiga)

com suas vidas ou seu presente, assim como acham a linguagem dos livros muito complicada e de difícil compreensão. Além disso, é considerado insuficiente e difícil muitas vezes, com narrativas enfadonhas.

A pesquisa de Silva (2012), realizada no Ensino Fundamental, apontou que para os estudantes o livro didático de História necessitava ter a mediação da professora, pois ela era considerada uma profissional detentora do conhecimento, o que conferia confiança e credibilidade às suas explicações, realizando uma leitura autorizada do material didático. Também na investigação de Silva (2010), os estudantes consideraram que, com a utilização do livro, a aprendizagem estava vinculada à explicação da professora, que detinha grande credibilidade, embora fosse também questionada por eles.

Desse modo, podemos refletir que é importante que o professor tenha seu conhecimento e formação valorizados, mas, isso também pode representar uma limitação à aprendizagem histórica, caso a narrativa produzida pelo docente seja compreendida como uma verdade absoluta pelos estudantes, haja vista que o conhecimento histórico, mesmo que institucionalizado e "científico", não é concebido de tal forma. Dessa maneira, o livro didático enquanto objeto em relação direta com esse conhecimento deve ser percebido também como um material que "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).

Muitas das narrativas dos estudantes ao instrumento de pesquisa destacaram a professora e o seu papel nas aulas de História e sua relação com o livro didático, algumas, inclusive enfatizando e qualificando seu perfil profissional, como a seguinte: "Tenho uma professora incrível, ela ensina de verdade e gosta do que faz. Não usa só o livro, mas também materiais diferenciados e gosta, especialmente, de idealizar, junto com os alunos, mapas mentais para o melhor entendimento do assunto." (Estudante 20).

Outros estudantes enfatizaram que a explicação da professora ocorria independentemente do livro e que achavam bom. Desse modo, as aulas expositivas são consideradas boas e importantes e parecem validar o conhecimento e o papel da docente, como demonstrado pela seguinte resposta: "bom pois é um conhecimento que o professor deve ter" [sic]. (Estudante 5).

Outras respostas destacaram a importância da explicação da professora para a aprendizagem e para a aula ficar mais interessante: "Isso é bom entendemos melhor" [sic] (Estudante 13); "Sim, acho que faz

um bom uso do livro, passando exercícios, praticando a leitura, esclarecendo os temas, o que é muito importante pra explicar e esclarecer a matéria, eu acho isso muito bom." (Estudante 8).

A aprendizagem compreendida pelos estudantes significa "entender a matéria" e isso está relacionado à boa explicação da professora, inclusive explicação do próprio livro, além do uso de outros materiais, o que torna a aula menos enfadonha e mais "curiosa". Embora isso possa demonstrar que "aprender" significa "decorar", como a prática da docente não foi analisada por esta pesquisa, podemos afirmar que talvez ela realizasse outros tipos de intervenção, afinal, "explicação da professora" pode englobar diferentes práticas. Chaves (2015), ao analisar a prática de docentes formados em História, afirma:

Ao encaminhar suas aulas, ambos utilizam o livro, mas reelaboravam os temas e conteúdos e enriqueciam as aulas com outros elementos, dando possibilidade para o aluno explorar os múltiplos sujeitos, assim como as fontes, apresentadas no livro didático (Chaves, 2015, p. 149).

A narrativa de uma jovem chamou a atenção: "Usa o livro e a partir disso faz um debate sobre o assunto. Bom, por que já estou acostumada com esse ritmo de ensinar então é muito mais fácil interpretar o conteúdo." [sic] (Estudante 15). O livro era o condutor de muitas aulas e, a partir do seu conteúdo ou demais elementos (imagens, etc.), eram realizadas discussões por parte da docente, caracterizadas como boas pelos estudantes, afinal, a interpretação do conteúdo e a facilitação da aprendizagem, na concepção deles, depende dessa mediação. A resposta ainda evidencia que o gosto por essa forma de trabalho com o livro advém de uma tradição escolar, que comumente, no cotidiano, se desenvolveu ao longo da sua vida escolar. Afinal "existe um costume bastante generalizado entre os professores de fazer os alunos usarem o livro seguindo um determinado padrão" (Bittencourt, 2008, p. 320).

No mesmo sentido, a capacidade de explicação da professora tornava a aula mais curiosa, instigante e interessante para os estudantes. Algumas respostas em relação a isso, foram: "Eu acho muito bom, faz a gente pensar mais sobre o assunto e se envolver mais na aula" (Estudante 4); "também faz discussões sem o livro, acho bom pra não se apegar em só uma maneira de ter aula" (Estudante 14); "ela explica e faz discussões sem o livro. Bom, porque mostra que a outras formas de passar o conteúdo sem precisar apenas do livro" [sic] (Estudante 18). Podemos perceber nessas narrativas o destaque atribuído às outras maneiras de

se construir uma aula de História, além do uso do livro didático.

A segunda maior média é a da questão 8,7, indicando que era comum a realização de exercícios e atividades contidas nos livros. As demais formas de uso do livro didático que costumavam ocorrer eram: "O professor usa o livro e alterna com outros materiais e atividades" (questão 8,2) e "Usamos alguns capítulos ou partes do livro durante o ano" (questão 8,6). Ambas as questões se relacionam com a questão 8,5, que teve a maior média. Desse modo, o livro não era utilizado integralmente. 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.

Embora a professora exercesse escolhas sobre as partes do livro que utilizava nas aulas, percebemos características em relação ao uso do livro didático, uma "tradição inventada": o código disciplinar da disciplina de História. Conforme Cuesta Fernández (2002), aulas expositivas, seguidas do uso do material didático e da realização de exercícios, são apropriações que fazem parte fortemente da própria constituição e organização histórica da História escolar.

Conforme o autor, o código disciplinar pode ser definido como

[...] el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y modos de hacer determinantes de la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar (Cuesta Fernández, 2002, p. 29).

Os discursos e as práticas comuns ao código disciplinar da História consistem em: "arcaísmo, nacionalismo, elitismo y memorialismo" (Cuesta Fernández, 2002, p. 32). Elementos difíceis de serem modificados, por serem próprios da constituição sócio-histórica da disciplina, são: a história mais antiga e distante do presente; a história de cunho nacionalista; a história voltada às demandas elitistas e de exaltação de personagens, muitas vezes heroizados; e a memorização, típicas das aulas expositivas: a famosa "decoreba".

No caso brasileiro, diversas foram as reformas no sistema de ensino, mas segundo Abud (2011), a disciplina de História ainda mantém características da primeira metade do século XIX, quando se iniciou a institucionalização do ensino pelo Estado por meio das escolas de primeiras letras e do curso secundário e também da produção historiográfica nacional através do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

(IHGB), onde se formaram os primeiros professores de História.

A linearidade dos acontecimentos históricos marcou o início do ensino de História no Brasil, assim como a biografia dos "grandes homens e seus feitos". No período republicano, se adaptou o código disciplinar e os materiais didáticos que vinham da Europa para a História do Brasil e, assim, a cronologia foi organizada seguindo o modelo quadripartite francês. A História e seu ensino também foram adaptados aos interesses de formação da identidade nacional, principal intuito da História e de sua institucionalização no período (Abud, 2011, p. 164-167).

Para Cuesta Fernández (2002), os manuais didáticos são parte constitutiva das características do código disciplinar, fazendo parte da sua própria invenção. Mantém elementos advindos da concepção religiosa de ensino, a partir do método catequético de memorização, seguido por uma ordem cronológica linear, evidenciando um caráter de progresso do tempo e da história, ordenando os acontecimentos postulados como memoráveis e importantes.

[...] los libros de texto que inventan el código disciplinar. Allí la religión y sus derivaciones moralizantes se imponen, en general, al rigor historiográfico o crítico. Es decir, impera un molde conservador de fuerte tinte religioso, donde no existe obstáculo en fundir, dentro de un esquema cronológico que sigue el "dogma de la continuidad histórica" (Cuesta Fernández, 2002, p. 32).

Quando questionados, por meio do questionário aplicado em 2021, a respeito das memórias sobre o uso do livro no Ensino Fundamental, a maioria dos jovens respondeu que o livro didático costumava ser muito utilizado. Alguns enfatizaram que a utilização também se voltava para a leitura, exercícios e atividades, para o estudo do conteúdo, conforme o código disciplinar: "Sim, a gente fazia muita atividade com o livro e ainda fazemos" (Estudante 1); "Sim, em muitas aulas eu usei ele para fazer atividades e copiar textos" (Estudante 6); "Sim, foi de extrema importância, usado com bastante frequência durante esse período, tanto para leitura tanto quanto para responder atividades e exercícios." (Estudante 8); "Me ajudou muito nas provas" (Estudante 13); "sim, toda aula era usado." (Estudante 14).

O livro é caracterizado por alguns como "Livro em que posso facilmente encontrar o conteúdo da aula e estudar" (Estudante 6). É bastante utilizado "(...) principalmente para passar atividades ou dizer para lermos o texto e interpretarmos ele, a aula segue o livro, mesmo não mexendo nele todo momento, ele ajuda na continuação da aula" (Estudante 4). Desta



forma, o livro didático é uma extensão, uma parte constitutiva das aulas de História, que contém conteúdos e atividades que as organizam. E, por último, o Estudante 20 aponta: "As aulas são a preparação para o estudo, e por meio do livro podemos realmente estudar sobre o que foi dito pelo(a) professor(a)." O livro materializa o conteúdo e pode ser consultado para a verificação para que os estudantes possam estudar.

Segundo a professora, quando questionada em entrevista sobre o que ela achava que os estudantes pensavam sobre o livro:

**Professora:** Tem uma representação muito forte ainda o texto didático ali, né... e a sequência, enfim... E daí é um dos questionamentos (...) "Se no livro tá nessa sequência, por que que você pula profe?" "Por que que você não usa assim?", "Por que que você... vai e vem no livro?"

O livro didático se caracteriza, assim, como pontuam Miranda e Alvim (2013), uma "sedução da verdade". Em grande medida, os estudantes demonstram desconfianças ou dificuldades ao não utilizar o material didático ou, conforme apontou a professora, em não seguir sua sequência linear. Assim, os significados do material didático construídos pelos estudantes se alimentam do código disciplinar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatei que os usos dos livros didáticos por parte dos docentes, são, em grande medida, condicionantes das significações e dos usos que os estudantes fazem do material nas relações cotidianas. Esse papel de mediação e a relação de poder estabelecida entre o livro didático e o professor é reconhecida e enfatizada pelos estudantes. O livro didático teve protagonismo nas aulas expositivas e atividades, sendo apropriado rotineiramente durante a vida escolar dos estudantes conforme o código curricular, fazendo parte de suas memórias e representações sobre o material e a própria história. Em grande medida, a existência do PNLD influencia a cultura escolar e histórica no contexto brasileiro, pois, devido ao programa, há a fácil disponibilização dos materiais na vida cotidiana dos estudantes e docentes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio, marcaram mudanças no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), por meio do Decreto 9.099/2019. Diante de novas imposições, destacamos a importância da formação inicial e continuada de professores e do fortalecimento do campo de ensino de História, a fim de proporcionar a criticidade em relação aos currículos, incluindo o material didático, possibilitando aprendizagens significativas para os estudantes da rede básica.

## REFERÊNCIAS

- 
- ABUD, Kátia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 42, p. 163-171, out./dez., 2011.
- BAROM, Wilian Carlos Cipriani. Pesquisas na área do ensino de História e o software IBM SPSS Statistics: limites e possibilidades no diagnóstico o conhecimento histórico escolar em grande escala. **História & Ensino**. Londrina, v. 25, n. 2, p. 239-268, jul./dez. 2019.
- BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, nº 19, p.29-42, set. 1989/ fev. 1990.
- BITTENCOURT, Circe Maria. "Livros e materiais didáticos de História". In: BITTENCOURT, Circe Maria. (org.) **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 293-324.
- CAIMI, Flávia. Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helene Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 65-79.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Tradução de Mara Manuela Galhardo. 2 ed. Lisboa: Difusão Editora, 2002.
- CHAVES, Edilson Aparecido. **A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo**. Tese (Dourado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. **Encounters on Education**, v. 3, p. 27-42, outono, 2002.

GARCIA, Tânia Maria Braga. Os livros didáticos na sala de aula. In: GARCIA, Tânia Maria Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; VALLS, Rafael. **Didática, história e manuais escolares: contextos ibero-americanos**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013, p. 69-102.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

MIRANDA, Sonia Regina; ALVIM, Yara Cristina. Livros na batalha de ideias: a sedução da verdade no debate público em torno dos livros didáticos de História. In: GALZERANI, Maria Carolina Boverio; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR., Arnaldo. **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013, p. 373-397.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (orgs.). **Jörn Rüsen: e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010, p. 41-49.

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

SILVA, Jeferson Rodrigo da. **Leitores e leituras em aulas de história: professores, alunos e a inventividade sobre o livro didático**. História & Ensino. Londrina, v. 16, n. 1, p. 7-23, 2010.

SILVA, Marcos. **Artes de fazer o ensino de história: professor, aluno e livro didático entre os saberes admitido e inventivo**. Dissertação (Mestrado em História Social). Londrina, 2012.





## COMENTÁRIOS AO DOCUMENTÁRIO “ENTRE ARMAS E LIVROS”: ensino e aprendizagem histórica versus ideologias de direita

Gustavo Fardin Anzuategui<sup>1</sup>

### COMMENTS ON THE DOCUMENTARY “ENTRE ARMAS E LIVROS”: TEACHING AND LEARNING HISTORY VERSUS RIGHT-WING IDEOLOGIES

#### Resumo:

O documentário “1964 — O Brasil entre armas e livros”, da Brasil Paralelo, insere-se na Nova Direita brasileira e promove uma narrativa revisionista da ditadura militar, polarizando visões de “bem” e “mal”. A análise de 900 comentários de usuários utilizando a técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin e a netnografia de Robert V. Kozinets, revela uma forte adesão a essa narrativa, levantando preocupações sobre a formação da opinião pública e a legitimação de versões distorcidas da história. A pesquisa sugere que a educação histórica deve se adaptar a essas novas realidades, promovendo o pensamento crítico e a análise das fontes de informação. Além disso, destaca a necessidade de um diálogo entre historiadores e o público para desmistificar narrativas revisionistas e fortalecer a educação histórica, preparando os alunos para navegar em um ambiente informativo complexo e polarizado.

**Palavras-chave:** Revisionismo histórico. Educação crítica. História digital.

#### Abstract:

*Brasil Paralelo's documentary "1964 - O Brasil entre armas e livros" is part of the Brazilian New Right and promotes a revisionist narrative of the military dictatorship, polarizing views of "good" and "evil". The analysis of 900 user comments, using Laurence Bardin's content analysis methodology and Robert V. Kozinets' netnography, reveals a strong adherence to this narrative, raising concerns about the formation of public opinion and the legitimization of distorted versions of history. The research suggests that history education must adapt to these new realities, promoting critical thinking and the analysis of information sources. It also highlights the need for a dialogue between historians and the public to demystify revisionist narratives and strengthen history education, preparing students to navigate a complex and polarized information environment.*

**Keywords:** Historical revisionism. Critical education. Digital history.

<sup>1</sup> Licenciado e mestre em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Docente da rede estadual de educação do Paraná (SEED/PR) - gustavo.anzuategui@gmail.com 0009-0001-8939-5330.

## 1 INTRODUÇÃO

Este texto relata a pesquisa de mestrado do autor e destaca uma de suas partes. O foco da pesquisa foi analisar a atuação e as produções da empresa Brasil Paralelo, especialmente no que diz respeito ao vídeo "1964 - O Brasil entre armas e livros", e avançar na compreensão de como os seus usuários se relacionam com esse material que reivindica legitimidade histórica. A pesquisa busca compreender como essa produtora reinterpreta e ressignifica questões históricas relacionadas à ditadura militar no Brasil, ao comunismo e seus ecos na atualidade. Além disso, a investigação se concentra na recepção dos discursos históricos promovidos pela Brasil Paralelo, examinando como os usuários consomem, produzem e reproduzem essas narrativas em suas interações nas redes sociais. O estudo também reflete sobre o impacto dessas narrativas na formação da opinião pública e na construção da memória histórica, destacando a relação entre política, identidade e a disseminação de informações na era digital.

A pesquisa parte do princípio de que a História é uma forma de conhecimento e disciplina fundamental para a compreensão da sociedade contemporânea e que o modo como a História é apresentada e interpretada influencia a percepção pública e a construção da memória coletiva. O estudo assume que as redes sociais e a internet transformaram a maneira como as informações históricas são acessadas e consumidas, permitindo que narrativas históricas sejam utilizadas politicamente e que a desinformação se espalhe rapidamente. A dinâmica das redes sociais favorece a formação de "bolhas" informativas, onde os indivíduos tendem a consumir e compartilhar apenas informações que confirmam suas crenças, o que pode distorcer a verdade histórica. Um pressuposto central, ainda é a necessidade de discutir a legitimidade da ciência histórica em um contexto onde a opinião muitas vezes se sobrepõe à verdade, e onde surgem "especialistas" que podem não ter o devido embasamento. Por fim, entende-se que a Brasil Paralelo atua como um agente importante na construção de uma narrativa revisionista sobre a ditadura militar, influenciando a formação de convicções históricas e políticas entre seus espectadores. Esses pressupostos orientam a análise crítica dos discursos promovidos pela empresa e suas repercussões na sociedade, especialmente em relação à formação da opinião pública e à construção da memória histórica.

## 2 REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O quadro teórico-metodológico da pesquisa se fundamenta em diversas abordagens que analisam a intersecção entre História, política e novas mídias. Optamos por estudar a recepção dos discursos da produtora em um de seus documentários, "Brasil, entre armas e livros", através dos comentários deixados pelos internautas na seção de comentários do vídeo na plataforma Youtube. Laurence Bardin, estudiosa francesa, é referência na metodologia de análise de conteúdo, que é utilizada nesta pesquisa para categorizar e interpretar os comentários dos usuários sobre as produções da Brasil Paralelo. Bardin oferece ferramentas para entender como os discursos são construídos e recebidos pelo público.

O pesquisador Robert V. Kozinets contribuiu para esta pesquisa com a perspectiva da netnografia, que é aplicada para investigar as interações e comportamentos dos usuários nas redes sociais. Kozinets ajuda a compreender como as comunidades online se formam e como as narrativas são disseminadas e discutidas. Estudamos alguns estudos que conceituam, analisam e discutem o fenômeno da nova direita no Brasil, que se aprofundam em como essa corrente política utiliza a História para legitimar suas ideologias e práticas. Ainda, houve o estudo a respeito dos algoritmos e a venda de informações e direcionamento de informações a determinados públicos (Lanier, 2018, p.5). Esses autores ajudam a contextualizar a atuação da Brasil Paralelo dentro de um movimento mais amplo.

Cabe ressaltar que, recuperamos estudos sobre *Fake news* e Algoritmos, destacando como esses fenômenos influenciam a percepção histórica e política. (FREIXO E MACHADO, 2019, p. 2) Esses autores e suas teorias fornecem a base para a análise crítica dos discursos históricos contemporâneos, especialmente no que diz respeito ao revisionismo histórico promovido pela Brasil Paralelo e suas implicações na sociedade atual. Entendido! Vou substituir os autores e ajustar o texto conforme suas orientações:

Dado que o fenômeno das *fake news* é central para a disseminação de narrativas distorcidas, especialmente quando combinado com o uso estratégico de algoritmos. A Brasil Paralelo, por exemplo, tem sido apontada como uma plataforma que utiliza esses recursos para moldar uma visão de história que favorece determinados interesses ideológicos, distorcendo fatos e criando uma narrativa que se alinha aos seus objetivos. Isso é feito por meio de vídeos e documentários, assim como pela criação de conteúdo que se espalha rapidamente nas redes sociais, alcançando

muitas pessoas, muitas vezes sem uma análise crítica por parte do público.

O impacto dessas narrativas pode ser profundo, uma vez que alteram a maneira como as pessoas interpretam a história e, por conseguinte, influenciam suas escolhas políticas e sociais. Nesse sentido, Santos (2020, p. 112), as *fake news* têm o poder de “re-escrever o passado e moldar o futuro ao manipular a percepção pública”, sublinhando o impacto que a desinformação pode ter na formação das opiniões políticas e históricas. Esse tipo de manipulação ideológica é evidente na atuação da Brasil Paralelo, que utiliza estratégias comunicativas específicas para fortalecer uma visão revisionista da história, promovendo versões que se distanciam dos consensos acadêmicos e sociais

Além disso, Medeiros (2018, p. 45) argumenta que “as plataformas digitais amplificam a desinformação de forma exponencial, criando um ambiente onde a verdade é fragmentada e a história é constantemente reescrita de acordo com os interesses de grupos políticos”. A utilização desses meios digitais para manipular a narrativa histórica é um fenômeno contemporâneo que coloca em risco a integridade do debate público e a busca pela verdade. Diante do exposto, a Brasil Paralelo, ao explorar essas ferramentas, contribui para o enfraquecimento da confiança nas fontes tradicionais de conhecimento, como as instituições acadêmicas e as mídias jornalísticas.

Outro aspecto relevante desse fenômeno é o revisionismo histórico, que utiliza técnicas de distorção para reescrever o passado e moldar a percepção pública sobre eventos importantes. A Brasil Paralelo é um exemplo de plataforma que recorre a essas estratégias para promover uma visão de história que favorece determinadas ideologias, muitas vezes negligenciando o consenso acadêmico e as evidências históricas estabelecidas. Esse tipo de abordagem distorce fatos históricos e cria um ambiente em que a história é vista de forma fragmentada, permitindo que múltiplas versões concorram pela aceitação do público.

Ademais, o revisionismo histórico é um tema que envolve a revisão de narrativas estabelecidas, muitas vezes de maneira legítima, como parte do processo acadêmico. Contudo, quando essa revisão é feita de forma ideológica, sem base sólida em evidências e com a intenção de manipular a percepção pública, ela se transforma em um instrumento de controle social. A utilização de plataformas digitais para disseminar essas versões distorcidas fortalece a ideia de que o passado pode ser moldado para atender aos

interesses de grupos específicos. Esse processo é perigoso porque altera a visão de eventos históricos e influencia diretamente o comportamento político e social das pessoas, criando divisões e polarizações em torno de questões históricas que deveriam ser consensuais.

Além disso, o impacto das mídias digitais na disseminação dessas versões revisionistas se estende à manipulação de eventos históricos. O uso de algoritmos para amplificar determinados conteúdos cria um ambiente de filter bubbles (bolhas de filtro), onde os indivíduos são expostos apenas a informações que reforçam suas crenças preexistentes, dificultando o acesso a conteúdos diversos e equilibrados. Esses algoritmos selecionam informações com base nos comportamentos e preferências anteriores dos usuários, criando uma realidade paralela onde a manipulação da história e a desinformação se perpetuam de forma mais eficaz. Segundo Varela (2019, p. 98), “o controle algorítmico das informações tem o poder de criar um espaço fechado, onde a verdade é diluída e distorcida, favorecendo as narrativas que atendem a interesses específicos, e não à busca pela objetividade”.

As redes sociais desempenham um papel central nesse processo, pois os usuários compartilham informações sem verificar sua veracidade, e as plataformas incentivam o consumo de conteúdo sensacionalista, frequentemente mais compartilhado do que o conteúdo factual. O efeito dessas práticas é que as pessoas acabam formando suas opiniões com base em narrativas simplificadas, que podem ser manipuladas por atores políticos, sociais ou econômicos. Isso cria um ciclo vicioso de desinformação e pós-verdade, onde os sentimentos e crenças pessoais prevalecem sobre os fatos.

De acordo com Castells (2017, p. 151), “a sociedade da informação não facilita apenas a propagação de *fake news*, mas reorganiza o poder político, criando novas formas de manipulação, onde a narrativa digital substitui a narrativa tradicional das instituições públicas e da mídia”. Nesse cenário, o papel das instituições acadêmicas e dos meios de comunicação tradicionais se torna ainda mais crucial, pois são os principais responsáveis por fornecer uma análise crítica e fundamentada, capaz de enfrentar os desafios da desinformação e da manipulação ideológica.

A escolha de comentários no YouTube como fonte de análise se justifica pela sua capacidade de proporcionar uma interação direta dos usuários com os vídeos da Brasil Paralelo, permitindo uma visão imediata sobre como o público reage e se engaja

com as narrativas apresentadas. Esses comentários servem como um espaço onde os usuários expressam suas convicções, sentimentos e opiniões sobre temas históricos e políticos, possibilitando uma análise qualitativa das crenças e valores que estão sendo reforçados ou contestados. Além disso, a análise dos comentários, especialmente aqueles com alto número de curtidas, pode ser vista como um reflexo das opiniões mais populares ou predominantes entre os espectadores, oferecendo uma compreensão mais ampla das tendências de pensamento dentro da comunidade que consome o conteúdo. Nesse contexto de "guerra cultural", os comentários se tornam um campo fértil para observar a dinâmica de apoio ou oposição a ideologias específicas, o que é relevante para a pesquisa que busca entender como essas narrativas são construídas e disseminadas. Por fim, essa escolha se alinha com a metodologia de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin, que permite categorizar e interpretar os dados de forma sistemática, tornando a análise dos comentários uma aplicação prática dessa abordagem e uma fonte rica e relevante para investigar o discurso e a recepção das produções da Brasil Paralelo.

Em busca de um processo de trabalho com os comentários no YouTube que fosse metódico e estruturado, envolvendo várias etapas que garantiram uma análise aprofundada e sistemática, montou-se um planejamento envolvendo, coleta, arquivamento eletrônico e análise quantitativa e qualitativa. Inicialmente, os comentários foram coletados durante o mês de julho de 2022, considerando o estado do conjunto dos comentários até aquele momento no vídeo "1964 - O Brasil entre armas e livros". A seleção dos comentários foi feita com base em critérios de relevância, priorizando aqueles que apresentavam um alto número de curtidas, uma vez que o YouTube classifica os comentários de acordo com sua popularidade e impacto. Essa abordagem permitiu que fossem escolhidos 900 comentários que refletissem as opiniões mais significativas e representativas do público.

Após a seleção, os comentários foram arquivados e organizados em arquivos próprios, onde cada manifestação foi catalogada com um número sequencial, juntamente com informações sobre a quantidade de curtidas e respostas. Essa etapa de arquivamento foi realizada de forma manual e individual, garantindo um cuidado especial na documentação dos dados. Mesmo que se trate de opiniões públicas e livremente concedidas sem restrições pelos seus autores, o anonimato dos usuários foi preservado, com a remoção de seus nomes para proteger sua identidade.

Para a análise dos comentários, foram empregadas estratégias de análise de conteúdo, conforme a metodologia de Laurence Bardin, que permitiu a categorização e interpretação dos dados. Os comentários foram divididos em categorias que refletem as características comuns e as hipóteses levantadas durante a pesquisa. Além disso, a netnografia, conforme proposta por Robert V. Kozinets, foi utilizada para compreender o comportamento dos usuários e as interações dentro do ambiente virtual. Essa combinação de metodologias possibilitou uma análise detalhada do discurso produzido pelos usuários, permitindo identificar padrões, temas recorrentes e a construção de narrativas que refletem as convicções históricas e políticas do público que consome o conteúdo da Brasil Paralelo.

Argumentamos, por fim, que este trabalho, embora não siga os moldes tradicionais dos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de história, pertence a esse campo devido à sua análise crítica das narrativas históricas e das formas como elas são apresentadas e recebidas pelo público. Sua circulação no tecido social influencia e condiciona modos pelos quais a história é percebida e entendida, alterando tanto as condições de ensino quanto o quadro mental dos alunos que chegam aos momentos da aprendizagem histórica e irão interagir com os conhecimentos novos trazidos pela escola.

A importância de compreender o discurso dos usuários nos comentários se configura como uma avaliação de aprendizagem extraescolar, pois isso revela como as interpretações históricas são internalizadas e discutidas em um contexto educacional informal, como o ambiente do YouTube. Essa análise contribui para a discussão sobre a legitimidade das narrativas históricas e o papel da educação na formação de uma consciência crítica em relação ao passado. Uma pesquisa com essas características contribui na afirmação da necessidade de aproximação entre historiadores e o público em geral, uma vez que a produção e divulgação de conteúdos historicamente acurados são essenciais para uma educação mais efetiva e democrática. Assim, ao abordar a intersecção entre história, educação e as novas mídias, o trabalho se insere no campo dos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de história, mesmo que de maneira não convencional.

### 3 BRASIL PARALELO: DOCUMENTÁRIO E COMENTÁRIOS

Inicialmente, o documentário da Brasil Paralelo sobre a ditadura militar brasileira é um exemplo de como a história pode ser manipulada para servir a interesses ideológicos. Fundada em 2016, a produtora se consolidou como um veículo da nova direita conservadora, utilizando conteúdos audiovisuais para difundir uma visão revisionista e alinhada a valores autoritários. No caso do documentário – Entre Armas e livros –, a narrativa busca reescrever o período de 1964 a 1985, minimizando as violações de direitos humanos e glorificando uma suposta ordem e progresso.

Ademais, a produção ignora o consenso acadêmico sobre o período militar, como aponta o historiador Carlos Fico, para quem "o negacionismo histórico tenta esvaziar a dimensão repressiva do regime e criar uma narrativa conveniente a projetos políticos contemporâneos" (FICO, 2017). O documentário, ao dar voz exclusivamente a figuras alinhadas à direita e omitir testemunhos de vítimas do regime, reforça essa tentativa de apagamento histórico. Além disso, o discurso é envolto em uma estética cinematográfica moderna e persuasiva, que cativa o público em vez de estimular o pensamento crítico. A Brasil Paralelo, nesse sentido, não apresenta outra narrativa, e escolhe cuidadosamente quais memórias devem ser valorizadas e quais devem ser silenciadas.

Além disso, a empresa atua como um aparato ideológico que fortalece uma nova direita no Brasil. Ao reinterpretar a ditadura militar como um período necessário e legítimo, contribui para a naturalização de discursos autoritários e antidemocráticos. Esse tipo de narrativa desrespeita as vítimas do regime, também dificulta o entendimento pleno do passado, essencial para evitar a repetição de erros históricos.

Cabe destacar que o documentário "1964 — O Brasil entre armas e livros" compõe uma tentativa de ressignificação da história da ditadura militar no Brasil, promovendo uma narrativa que minimiza ou justifica os atos do regime militar. O documentário busca apresentar uma visão revisionista que contrasta com a historiografia predominante, desafiando a legitimidade das narrativas acadêmicas e institucionais sobre o período. O documentário se utiliza de elementos estéticos e narrativos que conferem uma aparência de credibilidade histórica, como a inclusão de imagens de arquivo, entrevistas com intelectuais e uma trilha sonora dramática, criando um efeito de realidade que pode influenciar a percepção do público. O filme também se posiciona contra o que considera ser

uma "ideologia de esquerda" predominante nas instituições educacionais e na mídia, promovendo uma crítica ao progressismo e à inclusão de minorias no debate político. Assim, o documentário se insere em um contexto mais amplo de "guerra cultural", onde busca reafirmar valores conservadores e questionar a narrativa histórica estabelecida.

Todos os comentários foram encaixados em alguma categoria previamente definida totalizando 10 nichos conforme o tipo de manifestação produzida pelos usuários. A seguir há um detalhamento de cada uma das categorias e um exemplo de comentário.

a) Disputa: Nesta categoria se encaixam comentários que ressaltam uma das bases do discurso encabezado pela Brasil Paralelo, a luta do "nós contra eles". Todos os comentários que expressam algum tipo de marcação de diferenças em relação a outros grupos, revanchismo político, antagonismo e até estímulo à violência foram enquadrados nesta definição.

b) Compromisso com divulgação: Tipo de comentário que exalta a necessidade de mostrar aos demais o que foi produzido pela empresa. Outro tipo de discurso difundido pelos usuários, em especial os comentários mais antigos, é um fervor por compartilhar com o vídeo da empresa, pois teriam os usuários descobertos algo extraordinário e secreto.

c) Exaltação: Manifestação recorrente entre os usuários que vão de simples elogios a empresa ou ao vídeo até exaltações calorosas e agradecimentos por saberem a "verdade"

d) Religioso: Comentário muitas vezes utilizado como agradecimento e bênção aos produtores da empresa, é recorrente também a frase "E conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará".

e) Conspiração X revelação da verdade: Um dos pilares do discurso da empresa na qual a verdade sobre a História, a mídia e os fatos teriam agora sido apresentado pela Brasil Paralelo aos usuários. A categoria "revelação" refere-se aos comentários que expressam o descobrimento de uma suposta verdade que estaria sendo escondida por agentes que intencionalmente participariam de uma guerra cultural.

f) Crítica: Comentário que aponta erros ou incongruências do vídeo, são mais comuns de aparecerem após alguns meses da data de divulgação do vídeo. Em geral, são acompanhados por debates de outros usuários que discordam dos apontamentos.

g) Indefinido: Tipo de manifestação que não se encaixa em nenhuma outra categoria anterior, frases soltas ou anúncios.



h) Disputa/revelação: Categoria de caráter misto, aquelas que explicitam ao mesmo tempo, disputas ideológicas com revelações que teriam sido expostas pela empresa

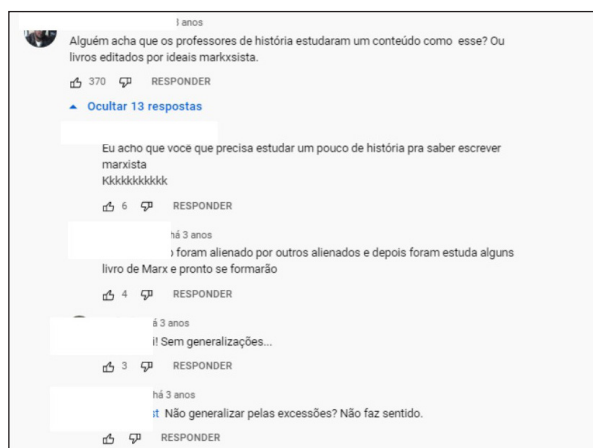
i) Disputa/exaltação: Comentário que, ao mesmo tempo, tece elogios ao vídeo participa da disputa ideológica

j) Disputa/divulgação. Manifestação que busca o revanchismo e a divulgação do conteúdo produzido pela empresa.

A escolha destas categorias se deve ao fato de haver uma certa repetição dos discursos produzidos, podendo ser encaixados em blocos anteriormente definidos. A coleta dos dados também se deu em ordem temporal sendo selecionados os mais relevantes dentro da seguinte temporalidade: comentário 1 ao 300 datam de 03 anos atrás, a partir do 301 ao 600 houve a datação entre 12 e 6 meses e por fim os comentários que vão de menos de 24 horas até 5 meses. A escolha das datas se deu devido à necessidade de perceber se havia ou não variações nas manifestações após o lançamento do vídeo em relação ao momento mais recente de realização da coleta

Para exemplificar a respeito da coleta de dados, abaixo é possível perceber um exemplo de comentário produzido por um apoiador da empresa:

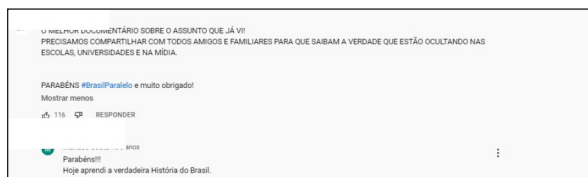
Imagem 02 - (comentário de apoiador) da empresa



Fonte: (canal do Youtube)

Apesar de crítica tecida por outros membros, há uma repetição do formato de comentários de modo que há uma predominância de pensamento que coloca o professor de História como doutrinador ou que não estuda e, se, estuda escolhe um material errado e ideológico.

Outro exemplo de comentário carrega uma equivalência religiosa de que há uma verdade escondida por toda a sociedade, desde mídias às universidades e escolas. Os usuários expressam uma urgência em compartilhar o suposto conhecimento revelado:



fonte: (Canal do Youtube)

Desse modo, a empresa cria uma narrativa que deslegitima a produção historiográfica acadêmica e posteriormente o conhecimento ensinado aos alunos nas escolas pelos Brasil.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documentário "1964 — O Brasil entre armas e livros" da Brasil Paralelo, se insere no contexto da Nova Direita brasileira e projeta implicações e interferências para a compreensão histórica brasileira contemporânea, dentro e fora da sala de aula. Os resultados da análise dos 900 comentários dos usuários revelam que o documentário não apenas promove uma narrativa revisionista da ditadura militar, mas também fomenta uma guerra cultural, polarizando visões de "bem" e "mal" e reforçando valores conservadores, reacionários e messiânicos. Os comentários analisados demonstram uma forte adesão a essa narrativa, evidenciando como os espectadores assimilam e reproduzem os discursos apresentados, o que levanta preocupações sobre a formação da opinião pública e a legitimação de versões distorcidas da história.

A pesquisa sugere que a educação histórica deve se adaptar a essas novas realidades, incorporando discussões sobre a influência das mídias digitais e das narrativas populares na formação da consciência histórica dos alunos. É fundamental que educadores desenvolvam estratégias que promovam o pensamento crítico, incentivando os estudantes a questionar e analisar as fontes de informação, especialmente aquelas que circulam nas redes sociais. Além disso, a pesquisa indica a necessidade de um diálogo mais próximo entre historiadores e o público, buscando desmistificar narrativas revisionistas e fortalecer a educação histórica formal.

Os educadores devem também considerar a inclusão de temas contemporâneos, como a polari-



zação política e a manipulação da história, nas aulas de história, para preparar os alunos a navegar em um ambiente informativo complexo. Assim, a pesquisa não apenas contribui para a compreensão das dinâmicas atuais da história no Brasil, mas também ofere-

ce diretrizes para um ensino de história mais crítico e engajado, que possa enfrentar os desafios impostos por narrativas distorcidas e promover uma memória coletiva mais precisa e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

---

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 4. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017.

FREIXO, A.; MACHADO, R. P. **Brasil em transe: Bolsonaroismo, Nova Direita e Democratização**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019. 164p. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=lang\\_pt&id=7tTBDwAAQBAJ&oi=f&pg=PT4&dq=nova+direita&ots=e3cV8fLZft&sig=UyUufqvRt51pEhjWFcEBv-q-W57c#v=onepage&q&f=true](https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=lang_pt&id=7tTBDwAAQBAJ&oi=f&pg=PT4&dq=nova+direita&ots=e3cV8fLZft&sig=UyUufqvRt51pEhjWFcEBv-q-W57c#v=onepage&q&f=true). Acesso em: 07 set. 2021.

LANIER, J. Dez argumentos para você deletar agora suas redes sociais. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018. Disponível em: <https://asfiles.com/26eat~s>. Acesso em: 18 dez. 2021.

MEDEIROS, L. **Desinformação e Poder: o impacto das fake news na sociedade digital**. Rio de Janeiro: Editora XYZ, 2018.

SANTOS, M. **A Manipulação da História: fake news e o impacto na política contemporânea**. São Paulo: Editora ABC, 2020.

VARELA, P. **Algoritmos e Desinformação: o impacto das tecnologias digitais no discurso público**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.



## ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL DE PONTA GROSSA (PR) NA VISÃO DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

Elaine Aparecida Mayer<sup>1</sup>

### LOCAL HISTORY TEACHING OF PONTA GROSSA CITY FROM THE POINT OF VIEW OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

#### Resumo:

O texto aborda a importância do ensino da história local em Ponta Grossa (PR) nos anos iniciais, destacando sua relevância para a formação de identidades e memórias coletivas nas crianças. A pesquisa, um estudo de caso compreensivo, foi realizada com 58 professoras do ensino fundamental, utilizando um questionário que buscou entender suas práticas pedagógicas e a importância que atribuem ao ensino da história local. A proposta de análise do questionário visa uma reflexão tanto pelo viés quantitativo quanto pelo qualitativo, tendo em vista a diversidade das categorias e o formato das questões. Os resultados revelaram que muitas professoras carecem de formação específica em História e não estão familiarizadas com os Referenciais Curriculares Municipais, o que limita a implementação de práticas pedagógicas eficazes. Além disso, as professoras relataram dificuldades em aplicar propostas de ensino devido à falta de materiais didáticos adequados e à ausência de formação continuada nesta área específica. O estudo enfatiza a necessidade de atualizar os materiais didáticos, respeitando obras clássicas, como "A Princesa das Crianças", mas incorporando avanços na historiografia e na pedagogia. Conclui-se que o ensino da história local deve ser uma estratégia pedagógica que enriquece a educação, promovendo pertencimento e cidadania entre os alunos.

**Palavras-chave:** História local. Formação docente. Identidades sociais.

#### Abstract:

*The text addresses the importance of teaching local history in Ponta Grossa (PR) in the early grades, highlighting its relevance to the formation of collective identities and memories in children. The research, a comprehensive case study, was conducted with fifty-eight elementary school teachers, using a questionnaire that sought to understand their teaching practices and the importance they attach to teaching local history. The questionnaire is intended to be analyzed from both quantitative and qualitative perspective, given the diversity of the categories and the question format. The results revealed that many teachers lack specific training in history and are not familiar with the Municipal Curriculum Guidelines, which limits the implementation of effective teaching practices. In addition, the teachers reported difficulties in applying teaching proposals due to the lack of suitable teaching materials and the absence of continuing training. The study emphasizes the need to update teaching materials, respecting classic works such as "A Princesa das crianças," but incorporating advances in historiography and pedagogy. It concludes that teaching local history should be a pedagogical strategy that enriches education, promoting belonging and citizenship among students.*

**Keywords:** Local history. Teacher training. Social identities.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pelo PPGE-UEPG, Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória UEPG. E-mail: mayerea@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5495-5887>.

## 1 INTRODUÇÃO

Este texto reafirma a relevância do ensino de história local nos anos iniciais da educação, especialmente no contexto do município de Ponta Grossa. É reconhecida na literatura pertinente a importância de se trabalhar com a história regional para a formação de identidades e memórias coletivas nas crianças. A história local não apenas enriquece o conhecimento dos alunos sobre sua própria comunidade, mas também promove um senso de pertencimento e cidadania. A investigação aqui relatada tem parte importante de sua motivação no livro "A Princesa das Crianças", material didático dos anos 1980 que segue sendo relevante nas escolas municipais com a missão facilitar a abordagem da história local nas salas de aula.

No mesmo movimento em que se respeita e valoriza a obra, ressalta-se a necessidade da incorporação dos avanços havidos na historiografia, na teoria da história, na Pedagogia e nos estudos de História local nas últimas décadas. Diante desse desafio de estabelecer uma agenda para novos materiais didáticos sobre a história local de Ponta Grossa para os anos iniciais, a pesquisa levantou as informações e características do corpo docente das escolas municipais no que se refere à formação inicial e continuada, práticas de sala de aula e fontes de estudos e pesquisa para a missão de ensinar a história de Ponta Grossa às crianças. Na trajetória planejada para a investigação, essa etapa do levantamento da realidade docente na rede municipal se mostrou incontornável diante da necessidade de que o planejamento de novos materiais seja capaz de atender às necessidades atuais das docentes que atuam nesse nível de ensino.

Os principais objetivos da pesquisa em foco são os que seguem. Em primeiro lugar, explorar a prática docente, por meio de investigar como as professoras dos anos iniciais organizam suas aulas em relação à temática da história local e a importância que atribuem a esse conteúdo. Esse objetivo inclui também identificar dificuldades e facilidades encontradas pelas docentes nas práticas de ensino de história local. Com esses dados em mãos, a pesquisa incluiu entre seus objetivos refletir sobre a relação entre o ensino de história local e a problemática da formação de identidade pessoal, local e cidadã, bem como refletir sobre como o ensino de história local pode ajudar os alunos a se perceberem como sujeitos históricos pertencentes a uma comunidade com uma história particular.

A intenção de levantar dados sobre a realidade do ensino é o que estará em destaque neste texto. Para realizá-lo foi necessário coletar dados que retra-

tam a realidade do ensino de história local nas escolas de Ponta Grossa, identificando carências e potencialidades, por meio de um estudo de caso compreensivo. Primeiramente, pensou-se numa entrevista estruturada (COSTA, 2020), porém, o fator tempo se contrapôs a esta primeira ideia, pois, para entrevistar um número considerável de professoras em um curto espaço de tempo, tornou esta opção inviável.

Por conta da não possibilidade de realizar as entrevistas presenciais, optou-se pela elaboração de um questionário, voltado preferencialmente para professoras que atuassem em turmas de 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal da cidade. Definido o instrumento, o próximo passo seria a elaboração das questões a serem respondidas.

Ao optar pela coleta de dados através de questionário, vislumbra-se uma proposta de análise tanto pelo viés quantitativo quanto pelo qualitativo, tendo em vista a diversidade das categorias e o formato das questões. Como afirma Ferreira (2015, p. 7), "Tanto a abordagem qualitativa, quanto a quantitativa, dentro de suas especificidades, servem como base de apoio para a análise de dados". O autor ainda ressalta que, fazendo uso das duas abordagens, especialmente dentro da área das humanidades, tal união poderá agir como um facilitador a análise dos dados. Sendo assim "Cabe ao pesquisador escolher quais abordagens teórico-metodológicas podem dar uma maior contribuição, para se alcançar os resultados pretendidos. A combinação, portanto, de metodologias distintas favorece o enriquecimento da investigação" (FERREIRA, 2015, p. 7)". Os resultados obtidos pela aplicação dos questionários buscam, portanto, travar um diálogo entre os estudos na área do ensino de História e História Local e a realidade ponta-grossense relatada pelas professoras dos anos iniciais.

Por fim, a pesquisa teve por objetivo contribuir para a criação de novos materiais didáticos, utilizando os resultados da pesquisa para contribuir na elaboração de prioridades, delineamentos e encaminhamos que deverão ser levados em conta para atender às novas necessidades do ensino de história local, considerando que o município passou e continua sendo lugar de aceleradas mudanças econômicas, populacionais, culturais e políticas.

## 2 REFERENCIAIS E DIRETRIZES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Conforme foi dito acima, o estudo da relação entre história local e educação nas escolas de Ponta Grossa aqui proposto foi desenvolvido considerando

o diagnóstico da prática docente, a discussão teórica (educacional e histórica) do ensino da História local, a identificação das dificuldades e as potencialidades e o diálogo entre teoria e prática de forma a elaborar diretrizes adequadas e potentes para a promoção de materiais didáticos adequados aos desafios do ensino da temática em tela. No que se refere ao diagnóstico da prática docente, detalharemos a seguir como se desenvolveu a aplicação de questionários às professoras dos anos iniciais e oferecemos uma síntese dos resultados encontrados, o que permite um diagnóstico da prática docente e das abordagens atuais no ensino de história local.

No que se refere à importância da História local, o estudo se baseou em autores que abordam a história local como uma forma de conectar os alunos com sua comunidade e identidade. Esses teóricos argumentam que a história local não deve ser vista apenas como um conteúdo curricular, mas como uma estratégia pedagógica que enriquece o ensino de história. Foram estudados também as orientações curriculares atinentes à matéria. Foram abordados os Referenciais Curriculares Municipais, que orientam o ensino de história nas escolas. A falta de conhecimento sobre esses referenciais por parte das professoras foi um ponto destacado, evidenciando a necessidade de uma melhor formação e familiarização com esses documentos. Autores e autoras que defendem e detalham a utilização de fontes históricas, atividades práticas e a exploração de eventos locais foram referenciados para mostrar como essas abordagens podem tornar o ensino mais significativo e engajador para os alunos.

Samuel (1990) afirma que "a História local não se escreve por si mesma, mas, como qualquer outro tipo de projeto histórico, depende da natureza da evidência e do modo como é lida". É neste sentido que o papel do professor dos anos iniciais se destaca ao realizar suas escolhas. O uso das fontes utilizadas com crianças desta faixa etária é essencial, pois é através delas que estes alunos desenvolverão a noção de temporalidade, estabelecendo relação entre presente e passado. Urban e Luporini reiteram a ideia deste diálogo com as fontes:

O diálogo com as fontes é fundamental, porque estas não devem ser entendidas como uma verdade sobre o passado, sobre o que aconteceu em determinado lugar; elas devem ser consideradas como um vestígio do passado ao qual se tem acesso no momento presente. Assim, recomenda-se aos professores interrogá-las, buscar as mais diversas perspectivas de explicação, não com o intuito de "revelar" a verdade sobre o passado, mas sim de interpretá-la a partir dos vesti-

gios constituídos pelas fontes, com as quais nos relacionamos no tempo presente (Urban e Luporini, 2015, p. 18).

A pesquisa também se apoiou em discussões sobre a relação entre história, identidade e memória. A história local é vista como um meio de ajudar os alunos a se perceberem como sujeitos históricos, conectando-os a uma narrativa maior que inclui a história de sua comunidade. Fonseca (2009) defende que os estudos de história local na educação básica fortalece a ideia de que, "o local e o cotidiano da criança e do jovem constituem e são constitutivos de importantes dimensões do viver – logo, podem ser problematizados, tematizados e explorados em sala de aula". Ou seja, a sala de aula será espaço onde alunos e professores terão contato com uma diversidade de costumes, culturas e memórias de sua localidade, possibilitando reflexões e dando sentido a sua própria história.

Por fim, a importância da formação inicial e continuada dos professores em história local foi um tema recorrente. Zarbato (2015) sinaliza possíveis dificuldades no processo de formação continuada de professores dos anos iniciais encontradas em sua pesquisa, como o "excesso de carga horária, dificuldade de conciliar horários, dificuldade de locomoção, falta de recursos financeiros para custear os cursos, bem como a apatia dos órgãos governamentais em oferecer a formação continuada". No entanto, mesmo em meio a estes possíveis entraves, é essencial que a formação continuada seja vista como uma possibilidade de aprendizagem para os professores e professoras dos anos iniciais, uma oportunidade de agregar à prática destes professores, o conhecimento sobre História e História local faltante em sua formação inicial.

### 3 O OLHAR DAS PROFESSORAS

A construção do instrumento de pesquisa foi um processo estratégico, visando captar a realidade do ensino de História local nos anos iniciais em Ponta Grossa do ponto de vista das professoras. Inicialmente, a pesquisa considerou a aplicação de entrevistas estruturadas, que poderiam proporcionar dados mais ricos e flexíveis. No entanto, devido à limitação de tempo e à necessidade de alcançar um número significativo de professoras, optou-se pela elaboração de um questionário com questões abertas e fechadas. Este questionário foi projetado para ser aplicado em escolas da rede municipal, focando especialmente nas professoras que atuam nas turmas de 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental. A escolha do questionário permitiu uma coleta de dados mais ampla e aces-

sível, facilitando a análise das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de História local.

As características do questionário foram pensadas para garantir que as questões abordassem aspectos relevantes da prática docente. Considerou-se que muitas professoras não possuem formação específica em História, o que influenciou a formulação das perguntas. O questionário incluiu questões que buscavam entender como as professoras organizam suas aulas, quais dificuldades enfrentam e qual a importância que atribuem ao ensino da História local. Além disso, foram levados em conta fatores como a transição curricular em andamento, decorrente das diretrizes da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa abordagem permitiu que o instrumento de pesquisa não apenas coletasse dados quantitativos, mas também proporcionasse uma visão qualitativa das percepções e práticas das professoras em relação ao ensino de História local.

A amostra da pesquisa foi composta por 58 professoras da rede pública municipal de Ponta Grossa, que responderam ao questionário aplicado. Inicialmente, foram entregues 105 questionários, dos quais 58 foram retornados preenchidos, o que representa uma taxa de resposta significativa. As professoras que participaram da pesquisa atuavam preferencialmente nas turmas de 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, permitindo uma análise focada nas práticas de ensino de História local nesse segmento específico da educação básica. A escolha desse grupo foi referenciada no fato de que as professoras desses anos são responsáveis pela formação inicial dos alunos em História e, portanto, têm um papel crucial na introdução de temas relacionados à história local.

As questões do questionário foram categorizadas em temas como formação inicial e continuada, práticas pedagógicas e conhecimento do currículo de História, permitindo uma compreensão abrangente das fragilidades e potencialidades na ação docente. Essa amostra, portanto, não apenas refletiu a realidade do ensino de História local em Ponta Grossa, mas também forneceu insights valiosos para a criação de novos materiais didáticos e para a formação continuada dos professores.

Ao serem questionadas, quanto a sua formação específica em História local, durante sua graduação ou na formação continuada, as seguintes respostas

foram obtidas conforme demonstrado no gráfico abaixo:

**GRÁFICO 1 - Formação em História local**



Fonte: a autora.

Percebe-se cerca de 56% das professoras relatam que não tiveram formação em história local; 32% afirmaram ter uma formação parcial; e apenas 10% afirmaram que em algum momento de sua formação, o conteúdo sobre História local foi abordado. No caso destes dados obtidos, caberiam algumas reflexões: os cursos de formação inicial, tanto a nível médio (Formação de Docentes) quanto na graduação (especialmente o curso de Pedagogia) possuem currículos<sup>2</sup> com o objetivo de formação integral de seus futuros professores, por conta disso, a carga horária de disciplinas específicas que trazem conteúdos de História, passam a ser mínimas, situação esta que reflete diretamente no entendimento de concepções e conceitos históricos por parte destes professores.

Outra situação que cabe uma reflexão, seria pensar no que estes professores terão que ensinar, quais os conteúdos de História que, obrigatoriamente, estão presentes nos currículos escolares? No texto introdutório da nova BNCC, que explica em linhas gerais as habilidades propostas para os anos iniciais na área de História, nota-se sua amplitude e importância para a formação do pensamento histórico nos alunos deste segmento:

Retomando as grandes temáticas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, pode-se dizer que, do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do 'Eu', do 'Outro' e do 'Nós'. Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pes-

<sup>2</sup> Dois cursos comumente buscados pelos professores dos Anos Iniciais na cidade de Ponta Grossa: o curso de formação de docentes, proposto pelo Governo do Estado do Paraná, sendo a matriz vigente aprovada pelo Parecer 948/2014 do Conselho Estadual de Educação – CEE, no qual a disciplina de Metodologia de História é contemplada com apenas 2h/aula semanais no último ano do curso (PARANÁ, 2014). E a licenciatura em Pedagogia, ofertada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, na disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da História, a qual possui uma carga horária de 68h/aula durante todo o curso, para acadêmicos que entram no curso a partir de 2013 (UEPG, 2020).



soal, da noção de comunidade e da vida em sociedade (BRASIL, 2018, p. 402).

De acordo com Mayer (2021) "Nas habilidades propostas na nova BNCC, visualiza-se a História local quando se cogita a ampliação da escala de percepção da criança, partindo do seu reconhecimento no meio familiar e posteriormente na comunidade em que vive". Fonseca (2009), reitera a possibilidade de se perceber o ensino da História local, enquanto facilitador deste entendimento por parte dos alunos:

A História local pode ter um papel decisivo na construção de memórias que se poderão inscrever no tempo longo, médio ou curto, favorecendo uma melhor relação dos alunos com a multiplicidade da duração. O local e o cotidiano da criança e do jovem constituem e são constitutivos de importantes dimensões do viver – logo, podem ser problematizados, tematizados e explorados no dia a dia da sala de aula, com criatividade, a partir de diferentes situações, fontes e linguagens. (Fonseca, 2009, p. 125).

Entendendo, portanto, a História local enquanto meio facilitador da aprendizagem e enquanto conteúdo presente e obrigatório nos currículos escolares, foi elaborada uma questão com o intuito de identificar quantas professoras atuam ou já atuaram com a disciplina de História nos dois ciclos dos anos iniciais da rede municipal.

**GRÁFICO 2** – Atuação nos ciclos do ensino fundamental em História.



Os resultados da questão acima, mostram que 62% das professoras entrevistadas já trabalharam com os dois ciclos de aprendizagem, ou seja, estas professoras ministraram aulas de Histórias do 1º ano ao 5º ano do ensino fundamental em algum momento de sua trajetória profissional. O professor Itamar Freitas (2010) traz alguns questionamentos pertinentes sobre "ensinar História nos anos iniciais":

Como ensinar História às crianças, já que a sua estrutura cognitiva se diferencia dos adolescentes? Como contar a História do Brasil com seus clássicos períodos da colônia, do império e da República para alunos que não conseguem relacionar, simultaneamente, suas avaliações (seus cálculos) sobre a duração e a seriação desses períodos, interpretando o passado como uma cópia tosca e envelhecida do presente? Como exigir dos alunos dos anos iniciais uma compreensão das histórias de outros povos em tempos e espaços diferentes se os seus julgamentos estão plenos de **egocentrismo**? (Freitas, 2010, p. 227)

São questões como estas, que as professoras dos anos iniciais deveriam se fazer ao pensar seus planejamentos de aula, pois, a compreensão do tempo histórico pelas crianças ou mesmo de um fato histórico perpassa por entendimentos prévios trazidos por elas de seu convívio, mas que deve ser estimulado através das ações dos professores no cotidiano escolar. Mas, para que este estímulo aconteça, é necessário que as professoras tenham consciência/conhecimento de que, conceitos como simultaneidade, duração, seriação, sucessão são extremamente importantes aos se ensinar História a estas crianças, assim como distinguir tempo cronológico de tempo histórico. Entende-se, portanto, que para a construção de uma noção de tempo cronológico, social ou histórico nos alunos dos anos iniciais, faz-se necessária, como afirma Bergamaschi (2000), uma intencionalidade didática:

Para a construção do "tempo cronológico", "do tempo social" e do "tempo histórico" é importante a intencionalidade didática. A fim de propiciar a compreensão das noções de "duração" em suas diferentes nuances (curta, média e longa duração), devem ser abordadas as permanências e mudanças, as continuidades e descontinuidades, o que é "mais antigo", o que é "mais atual" e o que cada aluno entende por antigo ou por passado. Outra noção cara para a compreensão do tempo é a "sucessão": as coisas que acontecem uma depois da outra, o muito antes, o muito depois, os diferentes ritmos deste suceder, deste tempo sequencial. Mas também compreender a "simultaneidade" temporal, que permite ao aluno perceber que existem coisas que acontecem ao mesmo tempo e que, enquanto se está na escola, a mãe, o pai, os amigos estão fazendo outras coisas. (Bergamaschi, 2000, p.8)

Considerando que a grande maioria das entrevistadas possui uma experiência considerável em ensinar História e considerando o tempo de atuação destas professoras em sala de aula, surge a seguinte questão: é possível deduzir que exista tal intencionalidade didática em sua prática cotidiana? Na tentativa



de encontrar a resposta a esta questão, foi perguntado as professoras do decorrer do questionário, quais seriam as metodologias utilizadas por elas em suas aulas de História. Nesta questão em específico, foi so-

licitado para as professoras que listassem três práticas que faziam uso em suas aulas de História. As metodologias citadas foram categorizadas da seguinte forma:

TABELA 1 - Questão 10 do questionário

<b>Você faz uso de quais metodologias para trabalhar os conteúdos propostos na disciplina de História? Cite três práticas.</b>		
<b>Metodologia</b>	<b>Quantidade de vezes que foi citada</b>	<b>%</b>
Pesquisas.	19	16,67
Citou recursos e não metodologias.	19	16,67
Aula expositiva.	12	10,53
Leitura e interpretação.	10	8,77
Não respondeu.	10	8,77
Trabalho em grupos.	6	5,26
Aula passeio.	5	4,39
Linha do tempo.	5	4,39
Explosão de ideias.	4	3,51
Jogos e brincadeiras.	4	3,51
Análise de documentos/imagens históricas.	4	3,51
Confecção de maquetes.	3	2,63
Confecção de cartazes.	2	1,75
Exposição de fotos.	2	1,75
Debates/conversas.	2	1,75
Usar atualidades/curiosidades.	2	1,75
Entrevistas.	2	1,75
Projetos.	1	0,88
História e arte.	1	0,88
Desafios.	1	0,88
<b>Total</b>	<b>114</b>	<b>100%</b>

Fonte: a autora

A tabela acima mostra a listagem uma grande variedade de instrumentos metodológicos citados pelas professoras, ficando nítido que este grupo de professoras possui um vasto conhecimento de ações que auxiliem numa aprendizagem significativa. No entanto, é preciso considerar que, as metodologias categorizadas como *aula expositiva* e como *leitura e interpretação*, foram as mais citadas pelo grupo. Refletindo especificamente sobre essas práticas, nota-se que tanto na aula expositiva quanto em momentos de leitura e interpretação, o papel do professor é peça central nestas ações metodológicas e que ambas não possuem características dinâmicas. Cabe ressaltar, que ao se trabalhar com os anos iniciais, faz necessária a diversificação de tais práticas em sala,

principalmente no ensino de história, para que a aula não se torne maçante e nem cansativa tanto para professores quanto para alunos. A leitura de textos acompanhados de uma interpretação coletiva ou individualizada são extremamente importantes em qualquer área do conhecimento, porém quando tratamos de ensino de história elas precisam vir direcionadas com o correto uso de fontes, assim como afirmam Urban e Luporini (2015):

O trabalho com as fontes históricas não se identifica com a ideia de um recurso para as aulas de História. Sua presença nessa disciplina é um aspecto obrigatório, porém o trabalho com as fontes deve ser integrado gradativamente a prática dos professores e alunos, possibilitando aos discentes o con-

tato com diferentes fontes históricas. É importante ressaltar que o trabalho com fontes deve contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de ler e interpretar organizando argumentos em relação à história. (Luporini; Urban, 2015, p.41)

Considerando a afirmação das autoras, percebe-se a enorme importância do uso das fontes nas aulas de História dos anos iniciais, e no caso do ensino da História local, a proximidade com as fontes históricas locais favorecem ainda mais a intencionalidade didática das aulas de História, levando professoras e alunos a se perceberem como parte desta História.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação revelou que, apesar da importância da história da cidade para a formação da identidade dos alunos, as professoras frequentemente carecem de uma formação específica que aborde essa temática. A análise das respostas dos questionários evidenciou que muitos educadores não estão familiarizados com os Referenciais Curriculares Municipais, o que limita a implementação de práticas pedagógicas que valorizem a história local. Além disso,

a pesquisa apontou para a necessidade de metodologias que integrem a história local ao currículo de forma mais efetiva. As professoras relataram dificuldades em aplicar as propostas de ensino de História, principalmente devido à falta de materiais didáticos adequados e à ausência de formação continuada que aborde a história local. A obra "A Princesa das Crianças", frequentemente utilizada nas salas de aula, foi identificada como um recurso importante, mas que carece de atualização, assim como de uma abordagem mais crítica e contextualizada.

Por fim, enfatizamos a importância de promover uma formação docente que inclua conteúdos sobre a história local, a fim de enriquecer o ensino de História e fortalecer a identidade dos alunos. A pesquisa sugere que, ao integrar a história local de maneira mais significativa, é possível não apenas melhorar a qualidade do ensino, mas também engajar os alunos em uma compreensão mais profunda de sua própria realidade e contexto social. A construção de uma "Princesa" renovada, que dialogue com as necessidades atuais do ensino, é fundamental para o desenvolvimento de uma educação mais contextualizada e relevante.

#### REFERÊNCIAS

---

BERGAMASCHI, M. A. O tempo Histórico nas primeiras séries do ensino Fundamental. In: CONFERÊNCIA ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, p. 1-13.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018.

COSTA, A. **Técnicas de coleta de dados e instrumentos de pesquisa**. Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2020. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/andreacosta/desenvolvimento-de-pesquisa/tecnicas-de-coletas-de-dados-e-instrumentos-de-pesquisa>

FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 173-182, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18224/mos.v8i2.4424>.

FONSECA, S. G. **Fazer e ensinar História**. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FREITAS, I. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos iniciais)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

MAYER, E. A. **O ensino de História local nos anos iniciais do município de Ponta Grossa: no caminho da Princesa das Crianças**. Dissertação (ProfHistória). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

MEISTER, M. S.; PEDROSO, M. L. O. **A Princesa das Crianças**. Ponta Grossa: Kugler, 1989.

SAMUEL, R. História local e história oral. **Revista brasileira de História**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 19, p. 219-243, 1989/1990.

URBAN, A. C.; LUPORINI, T. J. **Aprender e Ensinar História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo. Cortez. 2015.

ZARBATO, J. Ensino de História, Formação Docente e Saber Histórico Escolar: Reflexões sobre a Educação Histórica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Territórios E Fronteiras**, Cuiabá, v. 8, n. 1, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.22228/rt-fv8i1.416>



# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DITADURA MILITAR NO BRASIL: um estudo com alunos do terceiro ano do Ensino Médio

Karine de Fatima Almeida<sup>1</sup>

Augusto Ridson de Araújo Miranda<sup>2</sup>

## SOCIAL REPRESENTATIONS AND THE MILITARY DICTATORSHIP IN BRAZIL: A STUDY WITH THIRD-YEAR HIGH SCHOOL STUDENTS

### Resumo:

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida em 2023, conduzida ao longo de quatro aulas, obtendo 119 respostas coletadas em três turmas do 3º ano do Ensino Médio - sendo duas da cidade de Ipiranga (PR) e uma de Ponta Grossa (PR); e que teve como objetivo analisar as mobilizações docentes através de canções para compreender a Ditadura Militar no Brasil e as representações desse período pelos estudantes. No âmbito teórico, a pesquisa se situa na Didática da História na perspectiva rüseniana (RÜSEN, 2015), ancorando-se nas categorias de Consciência Histórica, Cultura Histórica, Ensino de História e Representações Sociais. Metodologicamente, está situada como pesquisa-ação, tendo como instrumentos de coleta questionários com questões de natureza qualitativa/quantitativa e a análise estatística descritiva como a técnica de análise de dados. Com efeito, este artigo concentra-se na seguinte questão: como os alunos representam a Ditadura Militar brasileira? Para responder a essa problemática, utilizamos resultados prévios, destacando as seguintes questões aplicadas aos estudantes: "Liste as 7 palavras que primeiro vierem à sua cabeça que tenham a ver com a ditadura militar brasileira (1964-1985)" e "Liste as 7 palavras que te faz compreender a ditadura militar brasileira (1964-1985)". Por fim, foi possível observar no indicativo que os estudantes se mostraram interessados pelo uso didático da canção em sala de aula, consideraram que as canções acrescentaram novas informações sobre o período, consideraram importante estudar a temática da ditadura no tempo presente, mas não confiam totalmente nessa abordagem de ensino.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Representações Sociais. Canção. Ditadura Militar no Brasil. Consciência Histórica.

### Abstract:

*This article presents results from a survey developed in 2023, conducted over four classes, obtaining 119 responses collected from three 3rd year high school classes – two from the city of Ipiranga (PR) and one from Ponta Grossa (PR); and which aimed to analyze teaching mobilizations through songs to understand the Military Dictatorship in Brazil and the representations of this period by students. In the theoretical scope, the research is situated in History Didactics from a rüsenian perspective (RÜSEN, 2015), anchored in the categories of Historical Consciousness, Historical Culture, History Teaching and Social Representations. Methodologically, it is situated as an action research, using questionnaires with questions of a qualitative/quantitative nature as collection instruments and descriptive statistical analysis as the data analysis technique. In effect, this article focuses on the following question: how do*

<sup>1</sup> Mestranda e licenciada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Bolsista do Museu Campos Gerais. Email: karine.1228@outlook.com

<sup>2</sup> Pós-doutorando em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professor de História na rede estadual pública cearense. Email: ridsondearaujo@gmail.com

*students represent the Brazilian Military Dictatorship? To answer this problem, we used previous results, highlighting the following questions applied to students: "List the 7 words that first come to mind that have to do with the Brazilian military dictatorship (1964-1985)" and "List the 7 words that makes you understand the Brazilian military dictatorship (1964-1985)". Finally, it was possible to observe in the indication that the students were interested in the didactic use of the song in classroom, they considered that the songs added new information about the period, they considered it important to study the theme of dictatorship in the present time, but they did not completely trust in this teaching approach.*

**Keywords:** Teaching History, Social Representations, Song, Military Dictatorship in Brazil, Historical Consciousness.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo analisar como o conteúdo da Ditadura Militar Brasileira está inserido no ensino e como se mobiliza o uso de canções desse período como fonte histórica e recurso didático em sala de aula. As reflexões que se voltam para o ensino têm como embasamento teórico os conceitos de consciência histórica, cultura histórica e representação social, os dois primeiros vistos através de Jörn Rüsen e o último por Serge Moscovici. A escolha conceitual se deu pelo fato de que estas categorias potencializam o entendimento de como a Ditadura Militar Brasileira é representada pelos estudantes e como tais percepções estão presentes no cotidiano deles.

A pesquisa visa responder à questão de partida "De que maneira a canção de protesto e a laudatória podem permitir a compreensão dos alunos da complexidade da Ditadura Militar no Brasil?". Compreende-se por laudatórias canções que manifestavam apoio aos ideais da Ditadura Militar no Brasil.

Para tanto, foi realizada em 2023 uma pesquisa-ação compreensiva articulado a um survey, no qual foram conduzidos questionários para realizar análise estatística descritiva das respostas de 119 estudantes de três turmas do 3º ano do Ensino Médio – sendo duas da cidade de Ipiranga (PR) e uma de Ponta Grossa (PR). O referido questionário foi voltado à compreensão dos estudantes sobre uma atividade de ensino, em que o tema foi a Ditadura Militar brasileira e a estratégia foi o uso de canções populares da época como recurso didático em uma perspectiva de ensino mediado por fontes históricas.

O público escolhido foi de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio – ainda na configuração de ensino regular, o qual a coleta de dados foi realizada em 4 aulas em cada uma das turmas. Nas duas primeiras aulas, foi realizado um mapeamento inicial do conhecimento dos estudantes sobre o assunto, através de uma gincana breve. Essa atividade englobava os principais acontecimentos do período, mediada por fontes visuais como imagens, relatos gravados, propaganda e música, com intenção de auxiliar no desenvolvimento crítico do estudante. Foi aplicada

uma atividade que continha a questão "Liste as 7 palavras que primeiro vierem à sua cabeça que tenham a ver com a ditadura militar brasileira (1964-1985)". Na aula 3 foi finalizada a explicação do assunto e iniciada a aplicação das canções, uma de cunho laudatório, o qual enaltecia a ditadura; e outra de protesto. Por fim, na última aula foi finalizada a análise das canções e realizada uma atividade final.

Para a construção dos dados de pesquisa, coletamos alguns dados de perfil identitário (idade, sexo, interesse pela política e participação política ou social), questões relacionadas ao aprendizado tal como representado pelos estudantes, o uso didático das músicas, a necessidade de estudar o período, bem como outras indagações com o propósito de elaborar hipóteses a partir da base teórica e dos estudos estatísticos.

Por fim, o intuito é avançar na discussão de como a canção pode fornecer uma exposição relevante da temática e como é a recepção dos estudantes a esse tipo de fonte. Dialogaremos sobre canção popular e o uso de música no ensino em geral, a partir dos dados presentes na bibliografia em como discutir o assunto em sala de aula. Por fim, traremos as contribuições da pesquisa para o Ensino de História, a partir da proposição de elementos histórico-didáticos com um assunto sensível e atual, a Ditadura Militar no Brasil.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao falar de consciência histórica, partimos das mobilizações discursivas cotidianas de produção de sentido histórico acerca da orientação do agir diante da passagem do tempo, seja ao interpretar o passado ou utilizá-lo como elementos de projeção do futuro. Assim, a consciência histórica abrange diversos tipos de conhecimentos a serem mobilizados em várias dimensões da formação humana ao longo da vida.

No ensino de história, um dos objetivos é o desenvolvimento de parâmetros críticos de interpretação da realidade histórica; esse propósito se cumpre por meio da mobilização de uma consciência histórica complexa e abrangente, posta em prática através

da interpretação do estudante, que elenca seus pontos de vista em relação a um assunto, suas relações com o passado, presente e futuro. Nesse sentido, este artigo traça possibilidades de um desenvolvimento crítico da interpretação histórica através do uso da canção, especificamente com canções de cunho laudatório e de protesto do período da Ditadura Militar no Brasil.

Rüsen (2001) é um dos estudiosos do conceito de consciência histórica. Para o autor, trata-se de operações mentais necessárias para interpretar as experiências no tempo, o qual insere as ações humanas, com consequência na produção de sentido para a compreensão de si mesmo e do próprio mundo. As experiências humanas são carentes de orientação, mas através do olhar ao sentido histórico, o ser humano busca dar sentido ao tempo, de modo a compreender suas carências.

No caso do ensino, os próprios estudantes, ao aprimorar essa consciência, percebem cada vez mais que fazem parte da história como agentes. Quando colocamos nosso dia a dia como parte da história, acrescentamos as inquietações e carências de orientação quanto a nosso tempo, as quais procuramos sanar através de uma busca pelas experiências do passado. É essa carência temporal que nos faz interpretar o presente, que projeta o futuro. A sala de aula deve demonstrar as diferentes possibilidades de construir essas múltiplas consciências, ao permitir que o estudante se conheça e conheça o próximo, e gerar a compreensão identitária de si e do outro.

O conceito de consciência histórica abrange a vida prática e atua nas orientações no tempo por meio da dialética com a cultura histórica, compondo-a coletivamente. É a partir da cultura histórica que surgem as carências de orientação do pensamento histórico e as possibilidades de lidar com essas carências por meio da utilização da ciência da História na vida prática, o que nos leva a compreender a função do saber histórico e sua aplicação no dia a dia (RÜSEN, 2015, p. 217). A cultura, em suas múltiplas dimensões dialéticas com as identidades humanas, se faz histórica porque é historicamente situada e fornece conhecimentos da história, uma vez que se trata de um fenômeno humano, que carrega história de diferentes temporalidades. Rüsen (2007) conceitua a cultura histórica como:

[...] o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana. É nesse campo que os sujeitos agentes e padecentes logram orientar-se em meio às

mudanças temporais de si próprios e de seu mundo (RÜSEN, 2007, p. 121).

A cultura é produzida e circulada por mecanismos abrangentes: por meios de comunicação de massa (TV, rádio, revistas, internet, livros, cinema), por elementos da indústria cultural que a trata como bem de consumo, além da circulação de saberes históricos, seja de base científica (teses, dissertações, artigos, revistas, revistas online, congressos, palestras, entrevistas, documentários etc.) ou de elementos das dimensões religiosa, político-ideológica, moral, estética e afetiva. Importante ressaltar a impossibilidade de uma cultura histórica homogênea da humanidade ou de uma época, já que todos esses elementos da cultura não só não chegam a todos devido às desigualdades existentes (BAROM, 2017, p. 184) como são produzidos e mobilizados com intenções e usos distintos, por vezes antagônicos.

Na aplicação prática do conceito, pensado na perspectiva de sala de aula, teremos diversas concepções de um mesmo assunto, pois as experiências e realidades de cada estudante são diversas. No caso da Ditadura Militar no Brasil, por exemplo, o estudante pode manifestar discursos que ressaltam os relatos de avós compartilhados por meio da oralidade, visões que se pautam em *posts* de redes sociais, as embasadas no aspecto cultural, os que veem mais os aspectos econômicos, e até mesmo as ideias do assunto se diferenciam através das localidades.

A cultura histórica relaciona-se com diversos tipos de produção cultural, presente nas universidades, das escolas, museus e mídias, com diferentes funções, seja no meio escolar, no entretenimento, como forma de legitimação e de modo crítico. Abrange toda a coletividade presente na memória histórica, tem por função reproduzir sentido para a experiência humana no espaço e no tempo (GONTIJO, 2019, p. 71). Essa aproximação com o passado, ocorrida por diferentes meios, concede levar a história para além dos meios acadêmicos. Além disso, a verificação com diversas fontes é determinante, a ciência da história precisa ser acessível a ponto de permitir a compreensão humana no tempo.

Outro conceito necessário para nossa discussão é o de representação social. Como já mencionado, o conceito é estudado pelo psicólogo romeno Serge Moscovici, originando seus estudos a partir das percepções de Durkheim quanto as representações individuais (objeto da psicologia) e representações coletivas (objeto da sociologia), diferencia-se o termo utilizado do sociólogo francês, enquanto Durkheim utiliza "coletivo", Moscovici denomina o termo "social", citado por Oliveira (2004, p. 183):



Entre 1961 e 1976, o autor aponta uma solução para o problema, ao afirmar que representar é um processo de produção de conhecimento que funciona como que "rolando" por sobre estruturas sociais e cognitivas locais (e populares), sendo, portanto, socio variável. Com esta atitude, ele parece romper definitivamente com a ideia durkeimiana de "forças coletivas" ou de "ideais" que apenas cimentam e conferem sentido às sociedades justamente quando delas se libertam para assumir uma "outra natureza", isto é, quando se reconhece que elas "[...] têm por causas próximas outras representações coletivas e não esta ou aquela característica da estrutura social".

Durkheim trata das representações coletivas como constituintes de um fato social, que resulta em uma consciência coletiva e não uma consciência individual, para o autor, não se analisa as representações coletivas de modo individual (CRUSOÉ, 2004, p. 106). Para Moscovici, as representações sociais não são de uma natureza distintas que mesmo no meio prático ou simbólico não possuiriam um sentido universal, que não parte apenas de uma sociedade (dialogado nas ideias de Durkheim), mas de diversas outras sociedades compostas em uma sociedade maior. Ainda direcionado essa diferenciação, o autor postula que buscou ressaltar a diferença entre as redes de pessoas e interação (OLIVEIRA, 2004, p. 183).

As representações sociais são discursos e lógicas compartilhadas em parte ou em sua integralidade entre grupos e indivíduos, formadas a partir de elementos que fornecem significados partilhados intersubjetivamente e que constituem as redes de socialização. O senso comum, por exemplo, faz parte das representações sociais, na condição de crenças compartilhadas em diversos meios sociais. Desse modo vemos que o cotidiano faz parte das representações. Ademais,

[...] As representações sociais podem, na verdade, responder a determinada necessidade; podem responder a um estado de desequilíbrio; e podem, também, favorecer a dominação impopular, mas impossível de erradicar, de uma parte da sociedade sobre outra. Mas essas hipóteses têm, contudo, a fraqueza comum de serem demasiado gerais: elas não explicam por que tais funções devem ser satisfeitas por esse método de compreender e de comunicar e não por algum outro, como pela ciência ou a religião, por exemplo (MOSCOVICI, 2007, 54).

Como função de tornar familiar o que não é familiar, as representações sociais surgem em consequência do tempo, o que permite uma relação com as carências de orientação, discutidas anteriormente no conceito de consciência histórica, que parte das

dúvidas no tempo presente que recorrem ao passado para buscar compreender tais indagações. Ao aproximar a representação presente no conhecimento do senso comum, observa-se a presença da interpretação de mundo e conseqüentemente possibilita criar possíveis teorias que conduzirão os indivíduos a novas ações e comportamentos (CRUSOÉ, 2004, p. 107). Moscovici (1978, p. 41) acrescenta que:

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. Sabemos que as representações sociais correspondem por um lado, a substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, a prática que produz a dita substância, tal como a ciência os mitos correspondem há uma prática científica e mítica.

Tais representações presentes no dia a dia são estabelecidas nas trocas comunicativas, que dialogam com a cultura histórica, um fenômeno inerente ao ser humano. A produção, apropriação e difusão da cultura histórica se dá pelas pessoas comuns, mas também pela academia, a cultura histórica possui uma importância para as produções sociais que buscam entender as experiências temporais (RIBEIRO, 2013, p. 6).

Para o ensino, as representações sociais buscam entender determinadas práticas nas escolas, seja por meio dos professores ou pelos alunos. A validação do conhecimento do senso comum é capaz de exibir novas perspectivas de diversos assuntos, desenvolver os diferentes aprendizados e difundir a história no cotidiano. Esta chave de interpretação de mundo dos estudantes, além da comunicação e orientação das ações, se torna uma chave para a análise da realidade (CRUSOÉ, 2004, p. 113).

Por fim, o conceito de representação social dialoga com a canção por esta última ter a possibilidade de retratar de diversos modos a realidade social, ao mesmo tempo ser um meio de construção das representações sociais dos estudantes, que por suas experiências pessoais trazem suas percepções próprias (ABUD, 2005, p. 312). Essa relação canção e representação social é intrínseca, a canção é uma representação de um período ou sociedade, produzida pelo ser humano, o qual elucida suas representações e olhares.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como aplicada e compreensiva, por meio do método-âncora de pesquisa-ação, que se trata de um método de investigação-ação, que emprega técnicas estabelecidas de pesquisa para orientar as ações implementadas com a finalidade de aperfeiçoar a prática. Trata-se de um processo contínuo e empírico, que integra de forma sistemática a execução de ações práticas e a investigação de seus resultados, visando promover melhorias estruturadas e a geração de conhecimento ao longo do desenvolvimento do ciclo investigativo (TRIPP, 2005, p. 447). A pesquisa articula a um *survey* – que permite uma coleta de dados quanti e qualitativos por meio de questionários conduzidos a um público amostral variado. Neste sentido, foram conduzidos questionários para realizar análise estatística descritiva, voltada à compreensão de uma atividade de ensino, por parte dos estudantes, em que o tema foi a Ditadura Militar brasileira e a estratégia foi o uso de canções populares da época como recurso didático em uma perspectiva de ensino mediado por fontes históricas.

A pesquisa contém dados coletados durante o ano de 2023, no Estágio Supervisionado obrigatório da autora principal, disciplina do curso de Licenciatura em História, com turmas do terceiro ano do ensino médio regular. A coleta se realizou em 4 aulas: as 2 aulas iniciais focadas na contextualização do assunto e as 2 aulas finais para as análises das canções. As escolas participantes foram o Colégio Estadual Dr. Epaminondas Novaes Ribas (1 turma de coleta) e no Colégio Estadual Dr. Claudino dos Santos (2 turmas coletadas) com resultado de 119 respostas.

Nas aulas 1 e 2, foram discutidas questões sobre a ditadura militar brasileira, organizadas em blocos temáticos com o objetivo de explorar documentos e fontes do período. No bloco 1, abordaram-se o patriotismo, a propaganda, a Copa de 70 e a MPB, utilizando a música "Pra Frente Brasil". O bloco 2 tratou dos atos institucionais, repressão e tortura, com materiais como a música "Roda Viva" e uma manchete do jornal *Última Hora* sobre o AI-5. O bloco 3 discutiu o bipartidarismo, a Lei de Segurança Nacional, e o governo Médici, destacando a corrupção da época. Como fontes, foram usados uma reportagem de Mylton Severiano e a capa do jornal *Ex-16* sobre a morte de Vladimir Herzog. No bloco 4, abordaram-se o fracasso do "Milagre Econômico", a corrupção no governo Geisel, o início da abertura política e o governo Figueiredo, utilizando trechos do jornal *O Pasquim* (1977). Já o bloco 5 tratou da Lei da Anistia e da guerrilha, com

materiais como uma charge de Henfil e o relato de uma sobrevivente.

Devido ao tempo limitado, as turmas variaram quanto à abrangência dos blocos discutidos, sendo concluído até o bloco 4 duas turmas e até o bloco 5 a terceira turma. As atividades mapearam o conhecimento prévio dos estudantes, destacando pontos para aprofundamento e auxiliando na contextualização histórica para as aulas seguintes.

Nas aulas 3 e 4, as músicas *Esse é um País que Vai Pra Frente* (Os Incríveis, 1977) e *Cálice* (Chico Buarque, 1978) foram analisadas. Na análise da letra, realizou-se uma leitura após a primeira audição para identificar informações gerais, como o tema, fragmentos que remetem ao período histórico e sua problematização à luz dos estudos anteriores. A música foi reproduzida outras vezes para observar o ritmo e sua relação com a letra, o clima sonoro (alegria, tristeza, angústia, medo, revolta etc.), a presença e função do coro, os instrumentos utilizados e sua identificação. Também foram analisados o arranjo musical, possíveis variações ao longo da música, a presença de refrão e a facilidade de memorização da melodia, culminando em um quadro comparativo entre as canções, elaborado com a participação dos alunos.

Na aula final, os estudantes responderam um questionário de feedback com questões em escala Likert e uma questão aberta: "Liste 7 palavras que te fazem compreender a ditadura militar brasileira (1964-1985)". Essas atividades permitiram refletir sobre a prática pedagógica e a percepção dos alunos acerca do tema.

### 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A coleta de dados resultou em 119 respondentes, porém nem em todas as questões aparece esse valor; em algumas terão valores ausentes, mas que não interferem tanto nas respostas obtidas. A idade dos respondentes encontra-se entre 16 anos (27,5%), 17 anos (51%) e 18 anos ou mais (21,6%). Entre os alunos, 49 alunos identificam como sexo masculino e 47 identificam como sexo feminino, com 22 respostas não informados.

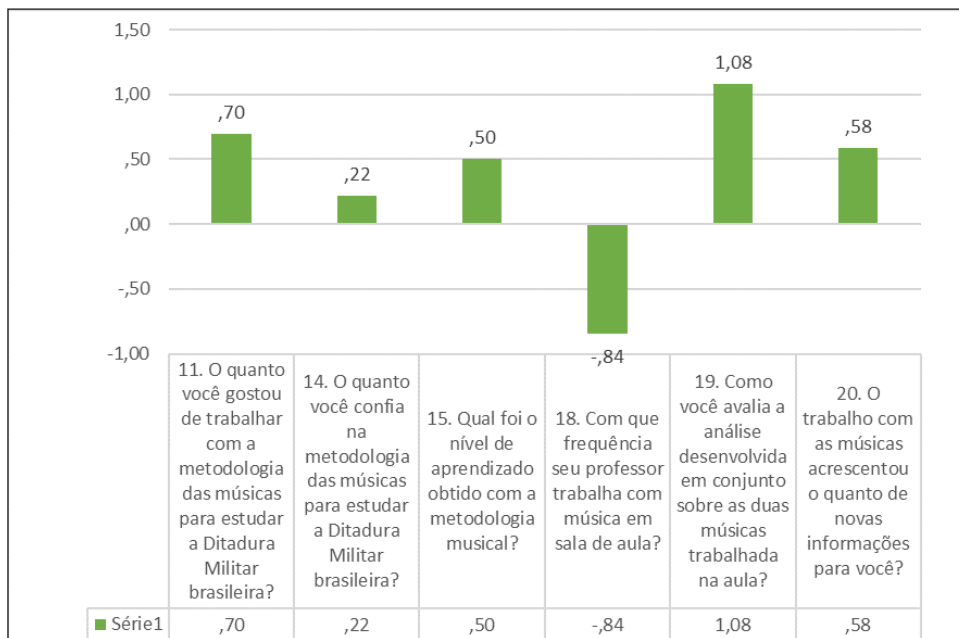
Uma das primeiras atividades aplicadas aos estudantes foi para eles listarem 7 palavras que eles associam a Ditadura Militar no Brasil, respondidas por 84 alunos, totalizando 1095 palavras, houve alguns casos de estudantes que mencionaram mais palavras na ficha. Foi utilizado para a análise o contador de palavras e processador linguístico, do Grupo de Linguística da Insite, um coletivo interdisciplinar que se



Outro aspecto que analisamos foi a avaliação dos estudantes em relação a metodologia musical, perguntamos o quanto eles gostaram de ver o assunto através das músicas, o quanto confiam nessa

metodologia, o nível de aprendizado, a avaliação deles em relação a análise desenvolvida e o quanto de acréscimo de informações que teve das análises desenvolvidas nas aulas.

Gráfico 1- Avaliação da metodologia em sala de aula



Fonte: A autoria (2023).<sup>3</sup>

A significância do emprego da metodologia de intervenção didática com a fonte musical nos mostra que eles gostaram mais ou menos (0,70), mas com tendência a gostarem da metodologia. Em relação a confiança na metodologia, confiam mais ou menos, mas com tendência a confiar (0,22), muitas vezes a confiança na metodologia se associa com a descrição e a observação do material. Quanto ao nível de aprendizado com as canções, aprenderam mais ou menos (0,50), tendendo a aprender por esse meio.

Essas questões iniciais têm como intuito refletir quanto a recepção dos estudantes, consideramos de que pode haver dados respondidos de forma empática, convém refletir o desenvolvimento da atividade. As músicas/canções muitas vezes não são trazidas pelos professores da pesquisa (com resultado em -0,84, quase nunca se trabalha), por diversos motivos, como por exemplo, limitações de tempo. A metodologia de intervenção didática com a fonte musical pode ter gerado um certo estranhamento pelos estudantes. No entanto, houve a participação na análise em sala de aula, em que cada um compartilhava suas ideias. Em relação à análise, os respondentes avalia-

ram como positiva (1,08) e consideraram “bastante” o acréscimo de informações sobre o assunto (0,58).

A atividade com as canções possibilitou explorar alguns temas da Ditadura Militar brasileira que apareceram nas canções, por ser duas canções de temáticas e perspectivas distintas, a comparação das fontes foram úteis para explicar questões postas anteriormente. O uso da repetição das canções ajudou a identificar com clareza do que se tratava cada uma delas, principalmente na mudança no tom da canção, como em cálice, por exemplo. As canções são formas de narrativas, o que implicar associá-las ao processo do desenvolvimento da consciência histórica, Rüsen (2001, p. 63-64) aponta que:

Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário imobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transposta para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa. A mera subsistência do passado na memória ainda não é constitutiva da consciência histórica. Para a Constituição da consciência histórica requer-se uma correlação expressa

<sup>3</sup> As respostas estão em Escala Likert, ou seja, -2 = “muito pouco”; -1 = pouco; 0 = médio; 1 = bastante; 2 = muito. Consideramos que estamos trabalhando com média aritmética onde os valores variam entre -2 e 2.

do presente com o passado – ou seja, uma atividade intelectual que pode ser identificada e descrita como narrativa (histórica).

A canção popular retratada em sala de aula é capaz de proporcionar o desenvolvimento da consciência histórica, a interpretação dela alude o período de produção (no passado), mas que consegue produzir leituras para o tempo presente, um meio de sanar carências de orientação temporal existentes no desenvolvimento da consciência histórica. É válido considerar que a interpretação do artista em relação a sua produção pode ser distinta a outras pessoas, pois cada um elabora suas percepções acerca de um assunto, que correlaciona com as representações construídas com o contato social.

Por fim, nossa última análise será na questão “Liste as 7 palavras que te faz compreender a ditadura militar brasileira (1964-1985)”, obtivemos 61 respondentes que resultou em 452 palavras mencionadas. As palavras citadas se assemelham com a primeira coleta; “censura” ainda é a mais citada – 25 menções, regime em segundo com 16, aparece violência, tortura, golpe, opressão, repressão, patriotismo que aparece na primeira menção deles. Pensar no enfoque dado a algumas características desse período é importante, já que é necessário ressaltar o que houve justamente para evitar que se ocorra novamente, como a memória em relação à Ditadura Militar ainda é mais recente, ressaltar um assunto sensível, mesmo com dificuldades, é crucial para mostrar o dever ético de memória acerca do tema.

As palavras citadas pelos estudantes muitas vezes apareceram nas análises das canções, como por exemplo a palavra patriotismo, quando foi analisado a canção “*Esse é um país que vai pra frente*” – *Os Incríveis*. outras palavras foram comentadas durante a gincana, no caso sobre o fechamento do congresso ocorrido na Ditadura Militar, além da resistência que apareceu na canção cálice e foi comentada durante as aulas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com as canções no ensino de história possibilita trazer discussões enriquecedoras, permite trilhar os caminhos para o desenvolvimento da consciência histórica, pois está atrelado à cultura histórica e requer um olhar crítico aos elementos do passado presentes nas canções, além das possíveis relações com o presente. Os modos de apresentação da canção em sala de aula têm por propósito mostrar aos alunos que, além do entretenimento, a canção consegue gerar reflexões de momentos da história.

Outro elemento que se revelou promissor foi o de trabalhar as representações sociais dos alunos como “lupa” para melhor visualizar traços do cotidiano presentes no meio estudantil, já que as representações são influenciadas pelo meio social e pelas comunicações com a sociedade, de modo a englobar a vida cotidiana e o senso comum, além de fortalecer as relações sociais pela familiaridade existente com o outro (Moscovici, 2007, p. 8).

A intervenção didática por meio do uso de fontes musicais também foi relevante: os estudantes manifestaram a tendência a gostarem muito, tendem a confiar nessa metodologia de ensino, aprenderam com ela e a avaliam como bem desenvolvida. Estes aspectos ajudam a pensar em outras intervenções didáticas futuras, considerando o estilo das canções, o desenvolvimento da análise, se chega a todos os estudantes, entre outras questões de reflexão às aulas e aos materiais.

A partir do fato de que eles gostaram do trabalho com as canções, levar em consideração o gosto musical dos estudantes pode favorecer a aprendizagem. O gosto do estudante aproxima as relações com o cotidiano desse estudante e com as ideias do tempo presente. Nesse sentido, não se ater às produções musicais somente do período pode ser traçada como estratégia didática futura. Outro elemento que se pode depreender da análise é que o uso da canção no ensino permite também o desenvolvimento de outros sentidos no estudante, atingindo várias dimensões da aprendizagem.

Levantamos algumas questões que estão em aberto: o uso de canções no ensino abrange todos os estudantes? Como fazer eles participarem mais das aulas? Essas perguntas surgiram pelo fato de nem todos os alunos terem acrescentado ideias sobre as canções. Há a possibilidade dessa ocorrência ter se dado devido o formato da pesquisa, que é outro ponto a considerar em pesquisas futuras. Outras questões surgem a respeito das representações sociais dos estudantes quanto ao assunto, pois a análise empírica permite perceber a necessidade de sua articulação com o uso dessas fontes, visando ao objetivo de tornar válido mostrar a ele o motivo de estudar um assunto de quase 60 anos atrás, estabelecendo sentido intertemporal potente para um aprendizado mais emancipatório.

Por fim, esse estudo não se mostra encerrado, sabemos que o trabalho com as canções populares pode ser limitado, mas permite produzir novos conhecimentos por novos olhares, além de trazer elementos culturais de um dado período/momento histórico.



O trabalho com as canções é capaz de direcionar essas ideias que relacionam com o presente e passado. É um uso estratégico da fonte histórica como recurso que favorece ao intuito de desenvolver o aprendizado histórico significativo.

## REFERÊNCIAS

---

- ABUD, Katia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. **Caderno Cedes**, v. 25, n. 67, p. 309-317, 2005.
- BAROM, William Carlos Cipriani. Os principais conceitos da teoria da história de Jörn Rüsen: uma proposta didática de síntese. **Albuquerque: revista de história**. vol. 9, n.º 18. jul.-dez. de 2017, p. 160-192.
- BUARQUE, Chico; GIL, Gilberto (compositores)/ BUARQUE, Chico; NASCIMENTO, Milton (intérpretes). **Cálice**. In: CHICO Buarque .[SL]: Phillips Records,1978, 1 disco vinil, lado A, faixa 2. (4 min.)
- CARILLO, Heitor (compositor)/ OS INCRÍVEIS (intérpretes). **Esse é um país que vai para frente**. In: Disco de Ouro. [SL]: RCA Victor, 1977, 1 disco vinil, lado B, faixa 7. (02m 03s.)
- CRUSOÉ, N. M. C. A Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e sua Importância para a Pesquisa em Educação. **Aprender** (Vitória da Conquista), v. 02, p. 105-114, 2004.
- GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. In: Marieta de Moraes Ferreira; Margarida Dias de Oliveira. (Org.). **Dicionário de Ensino de História**. 1 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019, v. 1, p. 66-71.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, Márcio de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** (Impresso), São Paulo, v. 19, n.55, p. 180-186, 2004.
- RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. A construção de sentidos históricos: cultura histórica e atribuição de significância em narrativas de estudantes do ensino fundamental. In: XXVII **Simpósio Nacional de História – Conhecimento histórico e diálogo social**, 2013, Natal – RN. Caderno de resumos. Natal – RN: UFRN, 2013, v. 1.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001, 194p.
- RÜSEN, Jörn. **História Viva: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UNB, 2007.
- RÜSEN, J. **Teoria da História: Uma teoria da história como ciência**. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.





# CULTURA HISTÓRICA E POLÍTICA DE ESTUDANTES BRASILEIROS DIANTE DA DEMOCRACIA E DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR

Rúbia Caroline Janz<sup>1</sup>

Luis Fernando Cerri<sup>2</sup>

## **SOCIAL REPRESENTATIONS AND THE MILITARY DICTATORSHIP IN BRAZIL: A STUDY WITH THIRD-YEAR HIGH SCHOOL STUDENTS**

### **Resumo:**

Esse artigo analisa dados do projeto *Residente: observatório das relações entre jovens, política e História na América Latina (2019)*, que tem por objetivo coletar informações sobre o ensino de História, por meio de questionários, entre estudantes. O método utilizado foi a análise estatística descritiva e inferencial a partir de dados coletados com instrumento de questões objetivas. Nosso objeto são questões relacionadas ao posicionamento dos participantes brasileiros frente a ditadura militar, que tenderam a associá-la mais a características positivas do que a aspectos negativos. Uma hipótese que poderia explicar esse cenário é a influência da cultura política brasileira, a partir da perspectiva de Rodrigo Patto Sá Motta, caracterizada, entre outras coisas, pela violência, pelo paternalismo e pelo desprezo à democracia. De modo geral, os jovens participantes demonstraram estar em consonância com a cultura política hegemônica, porém, um pequeno grupo, que apontou a democracia como elemento importante na sua vivência, demonstrou posicionamentos diferentes da maioria, apontando para uma possibilidade de mudança.

**Palavras-chave:** Projeto Residente; cultura política brasileira; democracia; Ditadura Militar.

### **Abstract:**

*This article analyzes data from the Residente project: observatory on relations between young people, politics and history in Latin America (2019), which aims to collect information about the teaching of History, through questionnaires, among students. Our object is questions related to the positioning of Brazilian participants towards the military dictatorship, which tended to associate it more with positive characteristics than with negative aspects. One hypothesis that could explain this scenario is the influence of Brazilian political culture, from the perspective of Rodrigo Patto Sá Motta, characterized, among other things, by violence, paternalism and contempt for democracy. In general, the young participants demonstrated that they were in line with the hegemonic political culture, however, a small group, which pointed to democracy as an important element in their experience, demonstrated different positions than the majority, pointing to a possibility of change.*

**Keywords:** Resident Project; Brazilian political culture; democracy; Military dictatorship.

<sup>1</sup> Licenciada em História pela UEPG, Doutora em História pela UDESC. Professora da Rede Pública Estadual do Paraná. E-mail: . Orcid: 0000-0001-9832-0181.

<sup>2</sup> Licenciado em História, Mestre e Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor do Departamento de História da UEPG. E-mail: lfcferri@uepg.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9650-0522>.

## 1 INTRODUÇÃO

O ano de 2024 marca os 60 anos do golpe que deu início à ditadura no Brasil. Refletir sobre essa efeméride, mesmo após tantos anos, é trazer à baila um passado que ainda não passou, cujas marcas, promessas, consequências, feridas e dores ainda podem ser sentidas. Um tempo que, encerrado – se é que podemos falar nesses termos – sem dar lugar às aspirações verdadeiramente democráticas, ainda se reflete nas características que majoritariamente marcam a cultura política brasileira (Motta, 2018), a saber: a violência, o autoritarismo, o personalismo e o comodismo como incapacidade de reagir ou de se perceber como agente político.

Em outubro de 2023 foram comemorados 35 anos da Constituição Cidadã. Estamos vivendo o período mais longo de democracia da nossa História. Nesse contexto, por que a temática da ditadura ainda nos é tão cara? Por que tantos se sentem incomodados com essas discussões? Por que a polêmica, e nos últimos tempos, o medo da represália e da censura, têm se colocado de forma de contumaz em salas de aula de todos os níveis de ensino em todo o país?

Essas questões são bastante relevantes no contexto em que estamos vivendo. Embora, desde 2023 o país tenha retomado o prumo do Estado democrático de direito, vivenciamos tempos obscuros, com um militar de reserva ocupando o cargo da Presidência da República. O respeito às liberdades individuais e aos direitos humanos – que no Brasil ainda pelem para se consolidar, foram colocados à prova de forma ainda mais contundente. Não raro, o presidente violou à liberdade de imprensa, desrespeitou minorias, questionou a existência da Ditadura Militar, ocupou milhares de cargos federais com militares ativos e da reserva sem observar critérios técnicos, hostilizou professores, artistas e pessoas ligadas à ciência e à pesquisa, bem como colocou em dúvida o processo eleitoral, do qual saiu derrotado. Como consequência das suas narrativas e políticas de governo, as “viúvas da ditadura saíram do armário” e discursos violentos e de relativização a respeito das práticas autoritárias e criminosas cometidas pela ditadura ou com sua convivência ganharam espaço e muito alcance nas mais diferentes plataformas de divulgação de informações. Para além disso, colocar o processo eleitoral em dúvida levou para a frente de quartéis em todo o país milhares de pessoas que exigiam que as Forças Armadas interviessem, anulando o pleito. O ponto mais baixo dessa história coletiva foi a invasão e des-

truição das sedes dos Três Poderes em Brasília, em 8 de janeiro de 2023.

É possível imaginar essa sucessão de acontecimentos em uma sociedade que realmente defenda valores democráticos? É aceitável para um povo que de fato saiba o que é e o que caracteriza uma democracia? Sobre esses questionamentos se desenvolve esse artigo.

Usando dados do projeto *Residente: observatório das relações entre jovens, política e História na América Latina* (2019), a partir de uma análise quantitativa, buscou-se identificar de que forma os participantes da pesquisa se relacionam com a ditadura militar e como a valorização ou não da democracia se estabelece como um elemento de impacto nessas relações.

Os dados utilizados neste texto são resultantes do Projeto *Residente: observatório das relações entre jovens, política e História na América Latina*, uma continuação de um projeto anterior, o *Jovens e a História* criado em 2007 como um levantamento acerca do ensino de História para criar estudos comparativos nacionais e internacionais nesse campo, mapeando temas e problemas que merecessem atenção dos pesquisadores da Didática da História<sup>3</sup>.

A metodologia de uso dos dados inclui elementos de estatística descritiva e inferencial. O desenho de amostra consistiu na coleta de pelo menos 90 questionários em escolas públicas e 60 em escolas particulares de cada cidade em que havia pesquisador participante, em estabelecimentos escolhidos aleatoriamente. O tipo predominante de questão foi de afirmações a serem avaliadas pelo respondente utilizando a escala Likert ou escala de atitudes. A coleta de dados do projeto *Residente* foi realizada entre março e setembro de 2019 e contou com o envolvimento de 6.650 estudantes de sete países: Brasil, Argentina, Chile, Uruguai, Peru, Colômbia e México. Nesse artigo, lançaremos mão apenas dos dados obtidos no Brasil, que correspondem a 60,4% do total de questionários respondidos compondo um total de 3.835 participantes (excluídos estudantes de EJA). O instrumento de coleta de dados foi aplicado a estudantes que estavam cursando o 1º ou o 2º ano do Ensino Médio, portanto, pertencentes à faixa etária majoritariamente entre 15 e 16 anos.

As linhas teóricas de construção do instrumento de coleta de dados assim como das produções acadêmicas que vem se construindo a partir dele se concentraram majoritariamente no uso de dois conceitos: o de consciência histórica e o de cultura histórica a

<sup>3</sup> Maiores informações sobre o projeto podem ser encontradas em <https://www2.uepg.br/gedhi/>.

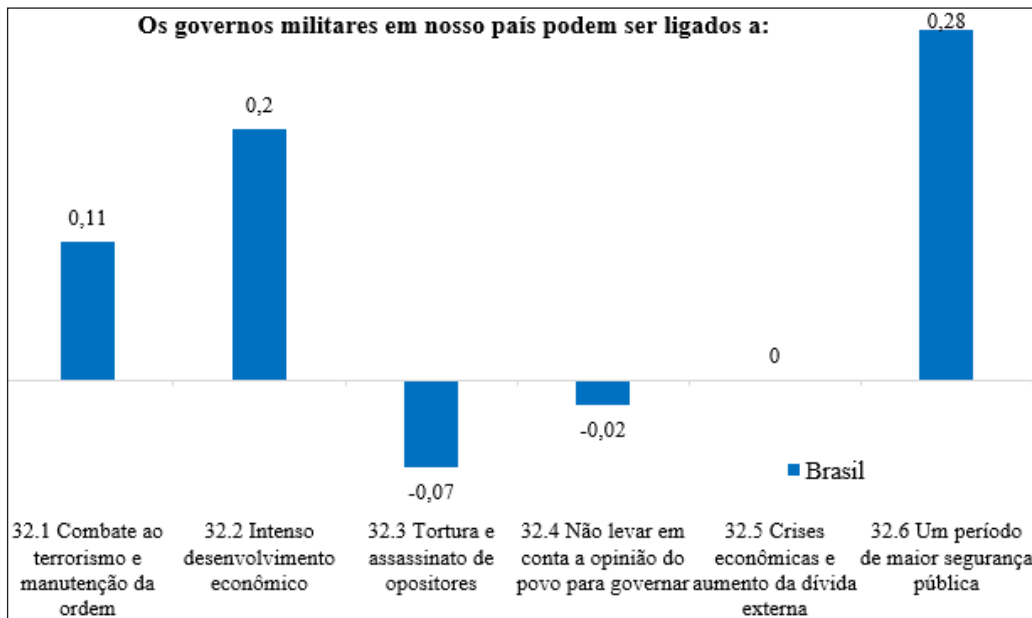
partir da perspectiva de Jörn Rüsen. Outro conceito importante é o de cultura política, que nesse artigo será abordado a partir dos referenciais estabelecidos por Gabriel Almond e Sidney Verba e Serge Berstein ressignificados para a realidade brasileira com o auxílio das reflexões de Rodrigo Sá Motta.

**2 POSICIONAMENTO DOS JOVENS PARTICIPANTES DO PROJETO RESIDENTE FRENTE À TEMÁTICA DA DITADURA MILITAR NO BRASIL E CULTURA POLÍTICA BRASILEIRA.**

No gráfico abaixo apresentamos a média das respostas dos estudantes brasileiros para a questão

32 do instrumento de coleta de dados, que trazia a seguinte pergunta: “Os governos militares em nosso país podem ser ligados a...?”. A partir dele, pode-se observar que estudantes brasileiros tenderam em média a discordar mais de afirmativas que traziam características negativas de tais governos, como “tortura e assassinato de opositores” e “não levar em conta a opinião do povo para governar”. Em contrapartida, concordaram mais com frases que traziam aspectos positivos a respeito dos governos autoritários – “manutenção da ordem e combate ao terrorismo”, “um período de maior segurança pública”, “intenso desenvolvimento econômico”.

**Gráfico 1** - Dados referentes à questão 32 do instrumento de coleta de dados do projeto *Residente*, com médias do Brasil.



Fonte: dados do projeto *Residente* (2019), organizados pelos autores.

Antes de analisar de forma mais detalhada os dados apresentados no Gráfico 1, é importante destacar que o posicionamento demonstrado pelos estudantes frente à ditadura militar não é resultado de respostas aleatórias, dadas pelos estudantes sem reflexão. Isso fica explícito quando observamos

as correlações que se estabelecem na tabela abaixo. Para chegar aos resultados aqui demonstrados, foi utilizada, a partir do software SPSS, a correlação<sup>4</sup> de Spearman. Com base nela, quanto mais forte for a correlação, mais próximo de 1 ela está. Na tabela, as correlações mais marcantes aparecem em destaque.

<sup>4</sup> Coeficientes de correlação são métodos estatísticos utilizados para estabelecer relações entre duas ou mais variáveis. Com eles é possível perceber e identificar como uma variável se comporta num cenário de variação de outra, sendo possível estabelecer se há ou não relação entre elas. Além disso, também é possível quantificar essas relações: numa variação de zero a um, quanto mais forte a correlação, mas próximo de um. Um número negativo indica uma relação inversa entre as variáveis enquanto o número positivo indica uma relação direta. Mais informações sobre coeficientes de correlação podem ser encontradas em: <<https://operdata.com.br/blog/coeficientes-de-correlacao/>>

**Tabela 1** - Correlações estabelecidas entre as respostas para a questão 32 do instrumento de coleta de dados.

	32.1 Combate ao terrorismo para manutenção da ordem	32.2 Intenso desenvolvimento econômico	32.3 Tortura e assassinato de opositores	32.4 Não levar em conta a opinião do povo para governar	32.5 Crises econômicas e aumento da dívida externa	32.6 Um período de maior segurança pública
32.1 Combate ao terrorismo para manutenção da ordem	1,000	0,469**	0,003	-0,128**	0,026	0,393**
32.2 Intenso desenvolvimento econômico	0,469**	1,000	-0,004	-0,067**	0,049**	0,424**
32.3 Tortura e assassinato de opositores	0,003	-0,004	1,000	0,565**	0,395**	-0,108**
32.4 Não levar em conta a opinião do povo para governar	-0,128**	-0,067**	0,565**	1,000	0,397**	-0,190**
32.5 Crises econômicas e aumento da dívida externa	0,026	0,049**	0,395**	0,397**	1,000	0,008
32.6 Um período de maior segurança pública	0,393**	0,424**	-0,108**	-0,190**	0,008	1,000
32.7 Um período sem corrupção na política e no governo	0,305**	0,356**	-0,092**	-0,163**	-0,038*	0,558**

Fonte: dados do projeto *Residente* (2019), organizados pelos autores.

Por meio das correlações estabelecidas entre as respostas dos estudantes nas alternativas da questão 32, é possível perceber relações fortes entre as marcações que reconhecem, de forma mais intensa, características positivas dos governos militares. O mesmo acontece com aqueles que concordaram mais com as afirmações negativas referentes à ditadura. Dito de outra forma, respondentes que concordaram mais que os governos militares se caracterizaram pelo "combate ao terrorismo para a manutenção da ordem", foram também aqueles que tiveram maior índice de concordância com as afirmações que diziam que tal período foi marcado pelo "intenso desenvolvimento econômico", por "maior segurança pública". Em paralelo, aqueles que concordaram mais que a ditadura militar no Brasil pode ser associada a "tortura e assassinato de opositores", foram também os que mais concordaram que esses governos não levavam "em conta a opinião do povo para governar" além de se caracterizarem por "crises econômicas e aumento da dívida externa". Tais correlações deixam claro, portanto, que há coerência nas respostas dos jovens

participantes da pesquisa, aferindo confiabilidade e credibilidade ao instrumento de coleta de dados e à fonte. É necessário considerar ainda que a amostra se divide em 3 grupos de tamanhos semelhantes, sendo um grupo que tem respostas mais favoráveis a ditadura, outro com respostas mais contrárias e um grupo com respostas mais neutras. A média encontrada no gráfico 1 resulta de uma pequena predominância numérica do grupo mais favorável à ditadura.

Dito isso, o Gráfico 1 faz ecoar uma questão pertinente: Parte importante desses jovens, que já nasceram sobre a égide da democracia, está reproduzindo narrativas que foram construídas ainda durante os governos militares. A consolidação da nossa democracia não tem contribuído de forma efetiva para a construção de valores democráticos, de apreço aos direitos humanos e de repúdio a práticas políticas autoritárias e ditatoriais. Nesse sentido, levantam-se dois problemas: por que esses jovens se colocam dessa forma frente aos governos militares? Como modificar essas representações, em busca de uma sociedade efetivamente democrática?

Uma das hipóteses que se coloca para responder à primeira questão é a influência da cultura política brasileira na formação da consciência histórica desses jovens. Diversos autores (Moisés, 2008; Soares, 2016; Baquero, 2012; Motta, 2018 entre outros) apontam que a bagagem histórica do nosso país contribuiu para a formação de uma memória política que deu origem ao que chamam de cultura política brasileira. Marcello Baquero destaca que o nosso passado é marcado por instabilidades políticas e econômicas que, somadas ao legado autoritário que caracteriza a nossa História, são obstáculos para “a construção de uma memória política orientada para a valorização ética e republicana e uma cultura política verdadeiramente democrática no país” (Baquero, 2012, p. 86.). Na mesma perspectiva, Antônio Mateus Soares salienta que o Estado brasileiro foi construído através da instabilidade institucional e do autoritarismo, reflexos de nossa “subordinação a uma cultura política que possui em sua gênese o colonialismo, expresso como conservadorismo, patrimonialismo, nepotismo, mandonismo, corrupção na gestão pública e violência contra as classes exploradas (Soares, 2016, p. 98).

Além dos elementos culturais herdados do nosso passado político que se assemelham aos apontados por Baquero, Soares aponta outro que tem forte influência num entendimento de Estado a partir de elementos antidemocráticos: a violência. Na mesma serra, Rodrigo Patto Sá Motta (2018) argumenta que a cultura política brasileira se estrutura em características como patrimonialismo, cordialidade, paternalismo, pragmatismo, precariedade da democracia política, autoritarismo, personalismo, clientelismo e conciliação/ acomodação, entendidas por ele como negação de conflitos. Em sintonia com esses autores, defendemos que a herança política que temos, apesar de não ser imutável, condicionou os brasileiros – pensando a regra e não a exceção – a sentirem-se desnecessários no campo das decisões políticas. O exercício da cidadania é visto como o restrito ato de votar. As relações de clientelismo e troca de favores que há muito caracterizam o poder público no Brasil levaram ao completo descrédito das instituições.

Dados do Latinobarômetro da primeira década do século XXI, apresentados por Moisés (2018) e Baquero (2016), apontam que a maioria dos brasileiros defende a extinção dos partidos políticos e do Congresso, mesmo na democracia. Em contrapartida, dados de 2019, também recolhidos pelo Latinobarômetro em parceria com o Centro de Política e Economia do Setor Público (CEPESP) da Fundação Getúlio

Vargas, demonstram que as Forças Armadas eram a instituição que mais inspirava confiança entre os brasileiros, alcançando uma média de 5,1 numa linha de 0 a 7. A pesquisa demonstrou ainda que a confiança nessa instituição permaneceu estável nos anos anteriores (2012/ 2014/ 2017), diferentemente do que aconteceu com os partidos políticos, cuja média caiu, chegando ao menor número em 2017. Mais recentemente, outra pesquisa (IPEC<sup>5</sup>) com metodologia diferente, em 2023, apontou que as Forças Armadas, embora continuem entre as 5 instituições brasileiras com maior confiança pública, caíram do terceiro para o quinto lugar de 2019 a 2023, sua menor pontuação histórica, enquanto o Congresso, presidência e partidos políticos mostraram uma ascensão na confiança chegando às suas maiores pontuações históricas, com uma diferença decrescente quanto às 5 primeiras instituições.

A violência com que o Estado tratou, e ainda trata os movimentos sociais, é outro elemento que favorece à desmobilização: “O medo do conflito provoca [...] o medo da mudança” (Motta, 2018, p. 121). Trata-se, portanto, de uma cultura política que perpetua valores autoritários e antidemocráticos.

Acrescenta-se, ainda, um ponto a mais nessa reflexão: a herança autoritária e de instabilidade que marcam nossa memória política contribui para a elaboração de uma cultura política antidemocrática não apenas porque os resquícios desse passado permanecem no presente, mas também porque a falta de vivência de uma democracia efetiva permitiu a construção de uma noção enviesada sobre o que é, dentro das possibilidades do real, um governo democrático ou um Estado de direito.

### **3 CONTRADIÇÕES APARENTES E POSSÍVEIS E PARADOXOS FRENTE À NOÇÃO DE DEMOCRACIA.**

Os jovens que participaram da coleta de dados do projeto Residente não estão isentos das influências dessa cultura política. Na busca de tentar encontrar elementos capazes de nos orientar sobre a interferência da cultura política brasileira nos posicionamentos e representações estabelecidos pelos jovens que fazem parte da amostra dessa pesquisa, analisaremos a seguir outras questões do instrumento de coleta de dados, que possam ser cruzados com os apresentados até aqui.

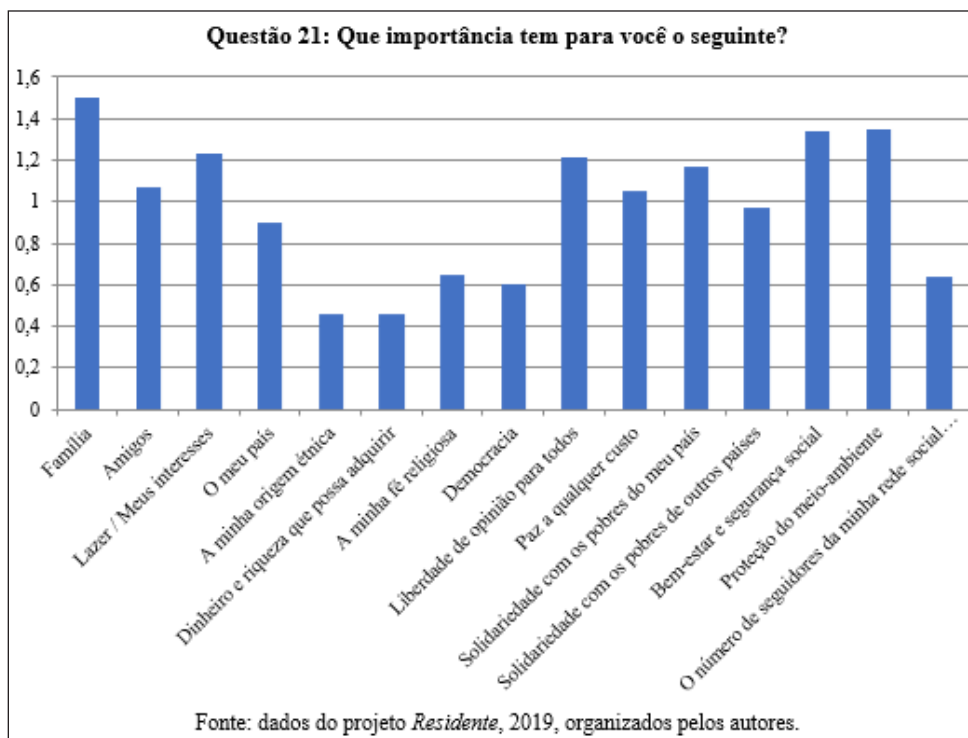
Na questão 21 os respondentes deveriam identificar, numa escala de cinco pontos, o nível de im-

<sup>5</sup> IPEC. ÍNDICE DE CONFIANÇA SOCIAL 2023, publicado em 19/07/2023. Disponível em [https://www.ipec-inteligencia.com.br/Repository/Files/2223/230196\\_IC\\_S\\_INDICE\\_CONFIANCA\\_SOCIAL\\_2023.pdf](https://www.ipec-inteligencia.com.br/Repository/Files/2223/230196_IC_S_INDICE_CONFIANCA_SOCIAL_2023.pdf). Acesso em 15/06/2024.

portância de vários elementos, partes tanto da sua vida enquanto indivíduo, quanto como integrantes da sociedade. Entre esses estavam as opções “o

meu país”, “democracia” e “liberdade de opinião para todos”, por exemplo.

**Gráfico 2** - Médias das respostas para a questão 21 do instrumento de coleta de dados.



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

Ao estabelecermos as médias, dos 15 itens apresentados para os estudantes, a opção democracia ficou entre os que tiveram menor importância, ganhando apenas de “a minha origem étnica”, “dinheiro e riqueza que possa adquirir” e “o número de seguidores da minha rede social digital”. Contraditoriamente, “bem-estar e segurança social” e “liberdade de opinião para todos” ficaram entre os elementos para os quais os jovens atribuíram muita importância.

Esses resultados corroboram a hipótese de que a ideia de democracia – e por consequência de ditadura – que se tem entre os jovens no Brasil é complexa.

As aparentes contradições expressas na questão 21 trazem um elemento mais profundo: a democracia que vem se construindo e consolidando no Brasil, desde a abertura política, não consegue dar conta das demandas e expectativas da população. Nesse sentido, por mais contraditório e paradoxal que pareça, características marcadamente democráticas, como a liberdade de opinião aparecem como importantes, porém não a democracia em si, já que para uma par-

cela importante dos brasileiros ela não parece capaz de oferecer isso, na forma como se apresenta hoje.

Outro exemplo que demonstra a complexidade dos valores democráticos entre os jovens participantes pode ser evidenciado a partir do grau de concordância apresentado pelos estudantes com as afirmações que aparecem nos itens 30.8 e 30.9 da questão 30, que solicita: “Os temas a seguir são sobre a vida social. Marque seu grau de concordância ou discordância com as afirmações abaixo”. Aqui apresentam-se quatro pontos na escala Likert: discordo totalmente, discordo, concordo ou concordo totalmente, ou seja, não há a opção neutra. Para o item 30.8, no qual se lê: “A pena de morte deveria existir para a maioria dos crimes hediondos”, os resultados ficaram assim: 11.9% dos respondentes discordam totalmente, 28.4% discordam, 37% concordam e 22.7% concordam totalmente. Esses dados reforçam a ideia da normalização e naturalização da violência por parte do Estado e, mais do que isso, demonstram como parte significativa desses jovens entende que estraté-



gias de punição violenta são eficazes como forma de combate à criminalidade.

O item 30.g, onde se lê: "É perda de tempo tentar reabilitar certos criminosos", poderia trazer uma leitura diferente, ou apontar para outra direção em relação ao que se afirma no parágrafo anterior. Todavia, há quase um empate técnico entre os que concordam e discordam em alguma medida com a afirmação. Os que discordam totalmente somaram 14,2%, os que discordam são 34,3%, os que concordam são 34,2% e os que concordam totalmente somaram 17,3%. Aqui, os que acreditam que a reabilitação de criminosos é perda de tempo somam 51,5% dos respondentes, ou seja, pouco mais da metade. No entanto, dentro de uma perspectiva democrática e de valorização dos direitos humanos, a regra deveria ser não só a concordância, mas também um esforço coletivo da sociedade como um todo, para ressocializar aqueles que tenham sido julgados e cumprido suas obrigações com a justiça, sendo esse um dos pontos importantes quando se deseja bem-estar e segurança social, conforme defendem advogados e juristas (Marcon, 2018; Peixinho, 2018; Maciel, 2016, entre outros).

Um último ponto merece ser analisado aqui: o afastamento político que caracteriza a cultura política brasileira também aparece entre os jovens que participaram da coleta de dados do projeto Residente. Quando questionados sobre como imaginam que será a sua vida daqui a 40 anos (Questão 25), a opção "Participarei da vida política" é a que aparece com a menor média, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

Diante dos dados apresentados até aqui, considerando os números globais da amostra estudada, é possível afirmar que as características apresentadas da cultura política brasileira se repetem entre os jovens e, portanto, certamente têm algum tipo de impacto no seu posicionamento frente aos governos militares que estiveram no poder no Brasil recentemente.

#### 4 A IMPORTÂNCIA DA DEMOCRACIA COMO PONTO DE INFLEXÃO

Os dados apresentados até aqui correspondem a uma análise sem recortes da amostra pesquisada. Todavia, os resultados variam se fazemos correlações com a importância da democracia. Jovens que dão maior importância para a democracia são também os que acham mais importante, respectivamente a liberdade de opinião para todos, bem-estar e segurança social e solidariedade com os pobres do seu país. De modo geral, esse grupo tende a dar maior importância para os aspectos relacionados à coletividade do que àquilo que é de interesse individual (o número de seguidores da rede social, a fé religiosa e a família).

Diferenciam-se também quanto à participação política no futuro, à pena de morte e reabilitação de criminosos. Os respondentes que deram mais importância para a democracia tenderam a acreditar mais que participarão da vida política daqui a 40 anos e se posicionaram contra a pena de morte e favorável à reabilitação e ressocialização de presos.

**Tabela 2** - Correlações entre a questão 21 (Qual importância tem para você o seguinte?), a questão 10 e as afirmativas dispostas nas questões 24.8 e 24.9

	10. Qual o seu interesse pela política?	24.3 Próspera e rica	24.4 Democrática	24.6. Agitada por problemas entre ricos e pobres	24.7 Agitada por conflitos políticos	25.5 Terei liberdade política e individual	25.6 Participarei da vida política	30.8 A pena de morte deveria existir para a maioria dos crimes	30.9. É perda de tempo tentar reabilitar certos criminosos
21.1 Família	0,075**	0,014	0,081**	0,108**	0,174**	0,130**	-0,015	0,045**	-0,006
21.2 Amigos	0,097**	0,020	0,069**	0,119**	0,180**	0,154**	0,047**	0,003	0,005
21.3 Lazer / meus interesses pessoais	0,075**	0,011	0,046**	0,114**	0,143**	0,168**	0,011	0,055**	0,051**
21.4 O meu país	0,144**	0,104*	0,096**	0,031	0,061**	0,141**	0,118**	0,064**	0,042*

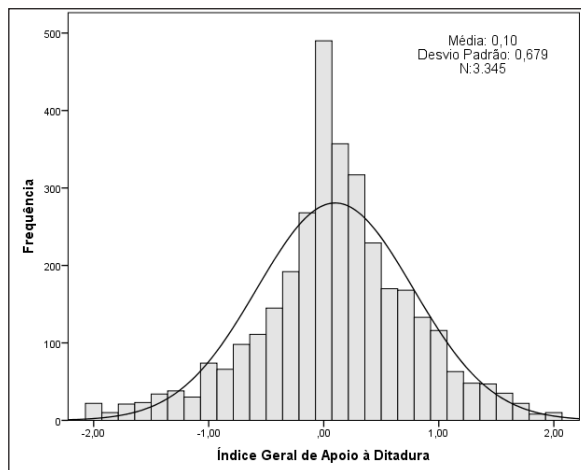
21.5 A minha origem étnica (africana, europeia, indígena...)	0,095**	0,070*	0,067**	0,093**	0,097**	0,108**	0,164**	0,004	-0,029
21.6 Dinheiro e riqueza que possa adquirir	0,083**	0,069*	0,055**	0,064**	0,121**	0,140**	0,008	0,131**	0,103**
21.7 A minha fé religiosa	0,045**	0,066*	0,070**	0,048**	0,062**	0,110**	0,069**	0,039*	-0,010
21.8 Democracia	0,333**	0,006	0,123**	0,193**	0,251**	0,192**	0,262**	-0,072**	-0,073**
21.9 Liberdade de opinião para todos	0,214**	-	0,078**	0,228**	0,295**	0,199**	0,134**	-0,053**	-0,088**
21.10 Paz a qualquer custo	0,060**	0,011	0,069**	0,154**	0,184**	0,162**	0,000	0,055**	-0,009
21.11 Solidariedade com os pobres do meu país	0,122**	-0,022	0,041*	0,204**	0,238**	0,159**	0,074**	-0,027	-0,099**
21.12 Solidariedade com os pobres de outros países	0,116**	-0,006	0,030	0,194**	0,222**	0,126**	0,086**	-0,038*	-0,098**
21.13 Bem-estar e segurança social	0,168**	-0,026	0,074**	0,223**	0,282**	0,173**	0,080**	0,008	-0,062**
21.14 Proteção do meio ambiente	0,142**	-0,025	0,069**	0,236**	0,272**	0,125**	0,060**	0,011	-0,042*
21.15 O número de seguidores na minha rede social digital	-0,069**	0,182*	0,060**	-0,074**	-0,136**	0,050**	0,075**	0,047**	0,079**

\* Correlações significativas no nível 0,05/ \*\* Correlações significativas no nível 0,01

Fonte: dados do projeto Residente (2019), organizados pelos autores.

A desagregação da amostra em três grupos, por outro lado, revela outra faceta dessa realidade. Para isso, criamos um índice de apoio à ditadura que soma todas as afirmativas favoráveis ao regime, mais as afirmativas contrárias multiplicadas por -1, de modo que quanto maior a soma, maior é, em média, a adesão à ideia e/ou à imagem da ditadura. Não incluímos as respostas à afirmação "Um período de maior segurança pública" porque se mostrou ambíguo em revelar conformidade ou rechaço ao regime. O histograma desse índice revela uma distribuição aparentemente normal, com os valores neutros predominando, e os valores positivos e negativos diminuindo do centro para os extremos da pirâmide, com uma leve predominância numérica dos grupos favoráveis ao regime (Gráfico 4).

**Gráfico 4** - Histograma do índice geral de apoio à ditadura militar brasileira entre jovens



Fonte: dados do projeto Residente (2019), organizados pelos autores.

Com esses dados, separamos os grupos de respondentes da seguinte forma:

**Tabela 3** - Posicionamentos em relação à ditadura militar.

Categoria	Frequência	Percentual	Percentual válido
Predominantemente contrários (média de -0,01 até o menor valor)	1132	28,9	28,9
Predominantemente neutros (média zero)	490	12,5	12,5
Predominantemente favoráveis (média de 0,01 até o valor máximo)	1723	43,9	43,9
Não respondeu uma ou mais perguntas que geram o índice	578	14,7	14,7
Total	3923	100	100

Fonte: dados do projeto *Residente* (2019), organizados pelos autores.

A questão seguinte é o quanto divergem as ideias e valores desses três diferentes grupos. Se retomarmos a Tabela 2 e, em vez de rodar os coeficientes de correlação, solicitarmos as médias e modas das respostas desagregadas pelos três grupos acima, a regra é que as médias tenham variação muito próxima, apenas com diferenças estatisticamente aleatórias na maior parte das questões. Há leves variações nas médias das respostas a "o meu país", "minha origem étnica", "dinheiro e riqueza", "fé religiosa" e "paz a qualquer custo", em que há uma pequena progressão das médias no sentido de que quanto mais favorável à ditadura, maior o valor dado a esses itens. Pelo lado contrário, quanto mais contrários à ditadura, menor o valor médio (ainda que com pequena diferença) atribuído à importância do "número de seguidores nas redes sociais" e "democracia". Olhando por outra perspectiva, contrários e favoráveis têm respostas praticamente iguais em alguns itens, enquanto os neutros se diferenciam desses dois grupos por menor importância atribuída a "amigos", "lazer", "liberdade de opinião", "solidariedade com os pobres do meu país e de outros países", "bem-estar e segurança social" e "proteção do meio ambiente". Se considerarmos os valores mais frequentes (a moda), os valores são idênticos para os três grupos, exceto no que se refere a "amigos" (um pouco menos valorizados pelos neutros), "o meu país" (um pouco menos valorizado pelos contrários), "minha origem étnica" (os três grupos respondem diferentemente, sendo os contrários o maior

valor), "dinheiro e riqueza" (um pouco mais valorizada pelos favoráveis) e "democracia" (menos valorizada apenas pelos neutros).

O que dizer diante deste quadro aparentemente aberrante? Na maior parte dos casos, eles se diferenciam mais dos estudantes neutros em relação à ditadura do que entre si. Ao contrário do que seria de se esperar, compartilham valores quanto aos aspectos pessoais e políticos, valorizando a democracia, o bem-estar social, o meio ambiente, a família, a liberdade de expressão. A única conclusão possível neste momento é que o posicionamento quanto à ditadura não é um fator decisivo para a definição de posicionamento quanto a direitos civis, sociais e políticos. Ou, dizendo de outra forma, o que os jovens pensam, sentem ou sabem em relação à ditadura não se relaciona de modo significativo com os seus valores. Talvez a chave para a aparente contradição que viemos discutindo não esteja na falta de compreensão do significado dos próprios valores, principalmente sociais e políticos, mas na própria compreensão do significado do período vivido pelo país entre 1964 e 1985.

Esse pequeno conjunto de dados aponta ainda para um movimento de mudança na cultura política da juventude brasileira, inclusive quando tratamos da participação política no futuro. Jovens que atribuem maior importância para a democracia, parecem entender que é somente através dela que se pode alcançar um Estado com atributos democráticos. Parece óbvio e redundante, mas essa relação de causalidade não se expressa quando analisamos a amostra total. Nesse sentido, dentro desse recorte, parece mais clara a noção de que uma democracia exige a participação dos cidadãos para que se efetive, de fato. Esse grupo aponta para o rompimento do que Baquero (2012) chama de virtudes inativas, ou seja, a incapacidade do ser social refletir e agir para transformar a realidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aparente contradição que encontramos na relação dos jovens com a ditadura militar brasileira e com os valores civis, políticos e sociais precisa pelo menos de uma hipótese explicativa. O fato, por exemplo, da valorização da democracia e do bem-estar social não serem incompatíveis para os participantes da amostra, sugere que algum dos conceitos em choque está mal definido para os estudantes. Dentre eles, o que tem menos circulação social é a ideia de governos militares (como apareceu no questionário para evitar posicionamentos prévios) ou ditadura, ou regime militar. Enquanto democracia e bem-estar so-

cial, por exemplo, circulam mais frequentemente no cotidiano e agregam sentidos, dados e definições, a ideia de regime militar, quando circula, é em forma estética/ afetiva e política/avaliativa (para usar, respectivamente, terminologia dos conceitos de cultura histórica e cultura política). Ou seja: não há tempo para que as pessoas captem dados, informações, conceitos, antes que os sentidos afetivos e políticos se estabeleçam, de modo que o aspecto cognitivo da cultura histórica/política fica parcialmente bloqueado.

Dizendo de outro modo, o acesso a um elemento do debate político primeiro pelo que se sente e pelo que identifica politicamente condiciona profundamente o que é possível saber, de modo objetivo, sobre ele. Mesmo que posteriormente ele seja estudado de modo sério, o viés de confirmação do aprendente tende a "cancelar" dados que não sejam compatíveis com o sentimento e com a identidade política anteriormente formadas. Isso quando se chega a estudar esse tema na escola, já que o modelo curricular desfavorece a história recente e a vigilância conservadora e a perseguição aos professores desestimulam que seja devidamente ensinado. Em outras palavras, ainda, quando encontramos uma contradição entre apoio à democracia, ao bem-estar social e à ditadura, nossa hipótese é de que isso é possível porque se sabe pouco ou mal sobre ditadura militar, de modo que ela não parece incompatível com aqueles valores. Segundo a proposição de Rûsen (2007, p. 125), estamos diante de um caso de instrumentalização da esfera cognitiva da cultura histórica pelas esferas estética e política dessa mesma parcela da cultura.

Os resultados encontrados demonstram que algumas memórias coletivas parecem estar tão pro-

fundamente enraizadas na sociedade – que inclui os jovens – que parece quase impossível se desvincular delas. Todavia, há que se lembrar de que a elaboração das culturas políticas, hegemônicas ou não, se relaciona com os problemas fundamentais enfrentados pela sociedade em que elas emergem (BERSTEIN, 1998). Nesse sentido, observa-se que os grandes entraves para a consolidação de uma cultura política cívica, participativa ou democrática no Brasil são os resquícios do autoritarismo histórico que permeiam o nosso passado e presente, somados à falta de compreensão sobre o que exatamente é um sistema democrático e à desconfiança nas instituições. Sabendo disso, cabe a cada uma e cada um atacar da forma que puder essas vulnerabilidades no sentido de combatê-las.

Além dos dados já esperados, em conformidade com esses elementos da cultura política, a possibilidade de mudança também aparece, indicando que não estamos parados no mesmo lugar. Há um grupo dentro dessa amostra, que deve representar um número muito maior do que foi contemplado aqui, que reflete que entre aqueles que dão importância para a democracia, o posicionamento diante da ditadura não segue a lógica da maioria.

Nesse sentido, os dados apresentados apontam alguns caminhos que professores, sociedade e governo podem seguir para efetivar uma cultura política efetivamente democrática e participativa, com igualdade de oportunidades e valorização dos direitos humanos. Mais do que isso, demonstram alguns dos caminhos que já vem sendo construídos por nossos jovens.

## REFERÊNCIAS

---

ALMOND, Gabriel A. & VERBA, Sidney. **La Cultura cívica**. Estudio sobre la participación política democrática em cinco naciones. Madrid: Fundación FOESSA, 1970 [1963].

BAQUERO, Marcello. "Memória política e constituição da cultura política brasileira". **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, RS, vol. 48, n.2, p. 84-92, maio / ago. 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/938/93823715003.pdf>> Acesso em 17 jul. 2023.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, J.P.; SIRINELLI, J.F. (Dir). **Para uma História cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998, p. 349-363.

CERRI, Luis F. Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, vol.36, n. 1, p. 59-81, jan. / abr. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15076>> Acesso em: 28 mai. 2019.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na construção de escalas tipo Li-kert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista de Gestão Organizacional**, Chapecó, SC, v. 6, p. 161 – 174,

2013. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/1386>> Acesso em: 22 maio 2019.

MACIEL, Raquel Elena Rinaldi. A ressocialização no sistema carcerário. **Revista do Curso de Direito da Uniabeu**, Nova Iguaçu, RJ, v. VI, n.1, p. 97-109, jan. / jun. 2016. Disponível em: <<https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/rcd/article/view/2462/1644>> Acesso em: 03 nov. 2023.

MARCON, Danieli Cristina. Segregação, Sistema Carcerário e Democracia. **Argumenta Revista Jurídica**, Jacarezinho, PR, n. 9, 2008. Disponível em: <<https://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/704>> Acesso em: 03 nov. 2023.

MOISÉS, José Álvaro. "Democracia, desconfiança política e insatisfação com o regime o caso do Brasil". **Opinião Pública**, Campinas, vol. 14, n.1, p.1-42, jun. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/op/a/ZM7kn78bzT-CyDG57yMXxjhb/>> Acesso em: 08 set. 2023.

MORAIS, Jennifer Azambuja; BAQUERO, Marcello. A internet e a (des)politização dos jovens brasileiros. **Cadernos de Campo**: Revista de Ciências Sociais. Araraquara, SP, n.25, p. 33-62, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/11512/8125>>. Acesso em: 08 set. 2023.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Cultura política e ditadura: um debate teórico e historiográfico. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 109 - 137, 2018. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310232018109>>. Acesso em: 23 ago. 2023.

PEIXINHO, Franklim da Silva. Participação e representação democrática dos encarcerados na elaboração de políticas públicas de ressocialização. **Novos Olhares Sociais**, Cruz das Almas, BA, v. 1, n. 2, p. 89-110, 2018.

RÜSEN, Jörn. **História viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SOARES, Antônio Mateus. Violência como fenômeno intrínseco à cultura política brasileira. **Revista de Ciências Sociais**, Vitória, ES, v.2, n.18, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/13254>>. Acesso em: 16 set. 2020.

# Resenha

## MIRADA LATINOAMERICANA EN LA HISTORIA GLOBAL: percepciones de la colonialidad

### *Visão latino-americana na história global: percepções da colonialidade*

### *Latin american view in global history: perceptions of coloniality*

RIOJAS, Carlos; RINKE, Stefan (coord.). **América Latina en la historia global**. Buenos Aires: CLACSO; Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2023. (Miradas Latinoamericanas).

Suiane Costa Alves<sup>1</sup>

Eduardo Viana Freires<sup>2</sup>

Esta es una reseña de la primera parte del libro América Latina en la Historia Global que se intitula "Una colonialidad global" y consta de dos capítulos.

El libro "América Latina en la Historia Global" (2023) hace parte de la colección Miradas Latinoamericanas que tiene por el objetivo la profundización teórica y metodológica por medio de un trabajo interdisciplinario de las temáticas y objetos de investigación en las Ciencias Sociales de modo a poner en valor la originalidad, la relevancia y el impacto del conocimiento. La obra se encuentra dividida en cuatro partes compuestas por un total de catorce capítulos. La primera parte es "Una colonialidad global", siendo el objeto de esta reseña.

Según Riojas y Rinke (2023), repensar el mundo desde América Latina posibilita la interconexión que estrecha la historia de los cinco continentes a ritmos diversos. Es verdad que la visión fragmentada ha generado crisis que obliga a repensar el mundo de modo a proponer ideas de superación de las dificultades. Así, los capítulos miran los acontecimientos históricos desde las narrativas hegemónicas con miradas imperiales que no sólo se desarrollan en países periféricos, sino que dan paso también al análisis de cómo percibe el centro global. Con la llegada del siglo XX, la América Latina poco a poco toma un papel importante en las reflexiones acerca de la interconexión histórica global donde reconoce la pluralidad en los diversos espacios.

En la presentación del libro, la historia global se encuentra alineada como proyecto de enseñanza e investigación que se desarrolla, fundamentalmente, de la práctica por medio de la visión occidental y europeizada.

<sup>1</sup> Doctorado en Educación por la Universidad de Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). cursando Diplomatura en Gestión de la Internacionalización Universitaria Latinoamericana en la Universidad Nacional del Comahue. Miembro del Grupo de Investigación Centro de Estudios Internacionales en Educación (CEIE) de UNISINOS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9103-617X>. Correo electrónico: [suiane.alves@prof.ce.gov.br](mailto:suiane.alves@prof.ce.gov.br).

<sup>2</sup> Doctorado y Postdoctorado en Geología por la Universidad Federal de Ceará (UFC). Investigador Asociado del Laboratorio de Geoprocesamiento de Ceará (GEOCE). Desarrolla investigaciones en Geociencias con énfasis en Geografía Física, Geología Ambiental, Cartografía y Geoprocesamiento. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7010-5260>. Correo electrónico: [eduardovgeo@gmail.com](mailto:eduardovgeo@gmail.com).



En ese proceso, la América Latina se convierte en una especie de laboratorio de estudios de área con utilidad académica y política, desarrollando programas de investigación y enseñanza con motivaciones y lógicas distintas que pueden conectarse con acontecimientos en escala global. De este modo, crece un interés académico de la investigación sobre la historia de América Latina en Europa que encuentra un camino natural mediante la expansión de España y Portugal.

Con el ascenso de la historia global se promueve la reflexión de la ampliación de lo aspecto transnacional en un ambiente intelectual marcado por la hegemonía de conceptos, bien como la ascensión de la globalización. El *Journal of World History* (1990) y *Journal of Global History* (2006) evidencian los retos metodológicos y reconocen la importancia del enfoque en la historia global, mediante el escepticismo en las comunidades académica y grupo de investigadores desde variadas visiones una inherente occidentalización en sus interpretaciones y, recientemente, un notable asiacentrismo (RIOJAS; RINKE, 2023). Así, mira la finalidad de demostrar que América Latina es un actor clave donde se desarrolló diversas perspectivas que contribuyen de manera original en la expansión del aspecto transnacional.

Cómo hablado anteriormente, la primera parte de la obra en cuestión fue denominada "Una colonialidad global" y consta de dos capítulos. El primer capítulo, *Movimientos en Disputa: los novohispanos ante la formación de las conexiones globales*, del investigador Nino Vallen, se constituye en un estudio que se basa en la historia colonial de Hispanoamérica haciendo la conexión con los últimos dos decenios, donde los movimientos han sido influenciadas por los planteamientos desarrollados dentro del campo de la historia global. Uno de los espacios que se ha convertido en foco de atención es el océano Pacífico por su notable historiografía.

Vallen (2023) cuestiona a las narrativas convencionales que otorgan a América Latina un papel periférico en el ámbito de la historia universal, presentando diversas perspectivas críticas sobre la movilidad desde un enfoque global. En esa construcción, con base en la perspectiva de la movilidad, tiene la inmersión de algunos conceptos y nociones tradicionales como centro y periferia, bien cómo el concepto de monarquía compuesta, donde la movilidad genera procesos de hibridación tanto biológica como cultural y, de igual forma, mirasse fenómenos como la apropiación y el mestizaje, contribuyendo con la reconstrucción de múltiples relaciones globales-locales.

Según Vallen (2023, p. 66), "[...] el diálogo con el campo de la historia global es importante reconocer que la historia de la mundialización ibérica no debe ser contada como la historia de una conectividad siempre en expansión".

En su conclusión, el capítulo 1 trae la importancia de las discusiones que corroboran para una imagen que ha emergido de los estudios históricos del decenio pasado sobre las múltiples afectaciones sobre la sociedad novohispana por la movilidad en el Pacífico al mismo tiempo en que revela a causa de este impacto relacionados con conflictos sociales y político, posibilitando demostrar que los latinoamericanos son agentes de globalización por derecho propio, ayudando también a reflexionar sobre la realidad de colisión entre las visiones más globalizadas.

El capítulo 2 *Panamá y la Real Hacienda Americana: globalizando la economía en el siglo XVII*, del investigador Sergio T. Serrano Hernández, presenta la visión desde tiempos coloniales deviene un nodo clave para la estructura fiscal del imperio hispánico. Así, la aparición de Panamá en la historia global consiste sólo en subrayar su contribución al mercado mundial, pues no le había interconectado con el trasiego interno de mercancías, personas e información.

El capítulo pone en evidencia la reconstrucción de una amplia red de conexiones que sirvieron de base para el funcionamiento estructural del sistema fiscal en América desde el siglo XVII, donde el continente americano en general y el Panamá en particular se convierten en epicentros de la globalización en finales del siglo XIX con la construcción de las obras de infraestructura más importantes en nuestro planeta.

En ese proceso, el imperio hispánico tiene la expansión de la estructura fiscal y administrativa que mantuvo estrechos contactos con uno de los circuitos mercantiles más destacados del mundo moderno. Siendo el punto de contacto entre el Mar del Norte y del Sur, esto se consolidó como una válvula reguladora entre el Atlántico y el Pacífico que ha generado la ampliación del sistema de flotas marítimas con la finalidad de transportar las mercancías europeas.

Así, Hernández (2023) muestra la manera en que la estructura de la fiscalidad en América favoreció el desarrollo de un sistema que interconectó el nuevo mundo con Asia y Europa, donde la reconstrucción del imperio español se encuentra alineado con la expansión de Panamá, trayendo la reflexión de que el trabajo intentó responder preguntas sobre el sistema tributario durante la era moderna temprana en América Latina, construyendo sus hipótesis de acuerdo con los espacios políticos contemporáneos. De ese modo, en los siglos XVI y XVII, el sistema fiscal del imperio español se encontraba profundamente interconectado.

Históricamente, en la perspectiva de la formación del estado-nación, mirase que en el siglo XIX ocurrieron los movimientos de independencia en América Latina promoviendo la construcción de identidades nacionales, donde la historia latinoamericana del siglo XIX está plagada de conflictos y guerras entre liberales y conservadores. Con la reforma del sistema financiero y fiscal, emprendido en 1845 por Mon-Santillán, los caminos siguieron divergiendo durante el siglo XX. El desarrollo de este trabajo ha mostrado que en el centro del proceso de expansión del imperio español se encontraba Panamá y, en conclusión, el capítulo evidenció la manera en que la estructura de la fiscalidad en América favoreció el desarrollo de un sistema que interconectó el nuevo mundo con Asia y Europa.

Por fin, en el transcurso de este trabajo miramos la importancia de la obra "América Latina en la historia global" lo que se justifica por medio de la profundización teórica y metodológica que propone el libro, bien cómo destacando el impacto del conocimiento desde América Latina, lo que tiene posibilitado la interconexión entre la promoción del conocimientos y la necesidad de reconocer la pluralidad en los ambientes diversos, donde la América Latina se convirtió en un espacio de estudio y utilidad académica y política, desarrollando programas de investigación y enseñanza por medio de las Miradas Latinoamericanas.

## REFERÊNCIAS

---

HERNÁNDEZ, Sergio T. Serrano. Panamá y la real hacienda americana: globalizando la economía en el siglo XVII. In: RIOJAS, Carlos; RINKE, Stefan (coord.). **América Latina en la historia global**. Buenos Aires: CLACSO; Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2023. p. 71-98. (Miradas Latinoamericanas).

RIOJAS, Carlos; RINKE, Stefan. Repensar el mundo y la historia global desde América Latina. In: RIOJAS, Carlos; RINKE, Stefan (coord.). **América Latina en la historia global**. Buenos Aires: CLACSO; Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2023. p. 9-39. (Miradas Latinoamericanas).

# Entrevista

Por Luis Fernando Cerri, Maria Aparecida Lima dos Santos e Juliana Alves de Andrade.

*E. Wayne Ross organizou uma coletânea, juntamente com Sebastián Plá, sobre o ensino de Estudos Sociais na América Latina, resultante da compreensão de que o Sul Global está rapidamente mudando de papel nas diversas esferas da vida contemporânea, e entre elas, o debate sobre o ensino e a aprendizagem de disciplinas como a História<sup>1</sup>. Em 2022, abriu os trabalhos do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, organizado pela Associação Brasileira de Ensino de História e realizado na UFRPE, refletindo sobre os impactos das políticas neoliberais sobre o ensino da História e demais ciências humanas e sociais<sup>2</sup>. Nesta entrevista, realizada por videoconferência em 14 de julho de 2024, três dirigentes da entidade conversaram com o professor sobre suas experiências de resistir cívica e profissionalmente aos avanços do militarismo, da perspectiva empresarial e do reacionarismo na educação, temas que são mais antigos lá do que aqui, o que resultou num profícuo debate que pode ser conferido a seguir.*

## Entrevista com prof. Wayne Ross

**Luis Fernando Cerri (L.F.C):** É um prazer ter todo mundo aqui nessa entrevista com o professor Wayne Ross da Universidade da Colúmbia Britânica. Eu vou fazer uma breve apresentação e aí nós vamos passar diretamente para as perguntas. Nós estamos aqui em 3 membros da Associação Brasileira de Ensino de História, eu sou o prof. Luis Cerri, sou ex-presidente da ABEH. Estamos também com a prof. Maria Lima que é a atual presidente da Associação Brasileira de Ensino de História e que é prof. da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, e também com a prof. Juliana Andrade que já foi da diretoria da Associação e que é professora atualmente da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Então essa vai ser a nossa equipe de perguntadores e nós estamos também com perguntas que foram feitas por outros associados no grupo de WhatsApp chamado Conselhão da ABEH. E. Wayne Ross é Professor no Departamento de Currículo e Pedagogia e codiretor do Instituto de Estudos Críticos da Educação na Universidade da Colúmbia Britânica em Vancouver, no Canadá.



**Prof. Wayne Ross**

<sup>1</sup> ROSS, E.W.; PLÁ, S. Social studies education in Latin America: critical perspectives from the global south, ed.1. Nova Iorque: Routledge, 2022.

<sup>2</sup> ROSS, E.W. Desafios e possibilidades para a educação histórica em um mundo neoliberal. In: CERRI, L.F.; ANDRADE, J.A. Os presentes do ensino de História: (re)construção em novas bases. Recife: ABEH; Ed. Universitária UFRPE, 2023. Disponível em [www.abeh.org.br](http://www.abeh.org.br).

Antes de se juntar ao corpo docente a UBC em 2004, foi Distinguished University Scholar e Presidente do Departamento de Ensino e Aprendizagem da Universidade de Louisville. Também ensinou Estudos Curriculares e Ensino de Estudos Sociais como membro do corpo docente da Universidade Estadual de Nova York nos campi de Albany e Binghamton, e na Universidade Estadual de Ohio. Foi professor visitante na Universidade de Victoria, na Universidade de Lewis e, nos anos 90, na Universidade de British Columbia. Ross obteve o seu doutoramento em Currículo e Desenvolvimento Instrucional na Universidade Estadual de Ohio, onde escreveu sua dissertação sobre socialização profissional de professores secundários de Estudos Sociais. Obteve uma licenciatura em Educação e um mestrado em Ensino (História) na Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill. Começou a sua carreira na educação como funcionário de uma creche na Carolina do Norte e depois como professor secundário de Estudos Sociais em Atlanta, Geórgia.

O professor Ross publicou mais de 20 livros e mais de 200 artigos, capítulos de livros, ensaios e resenhas sobre estudos curriculares, educação em Estudos Sociais, formação de professores e pedagogia crítica. Interessa-se pela influência dos contextos sociais e institucionais na prática dos professores, bem como pelo papel do currículo e do ensino na construção de uma sociedade democrática face aos impulsos antidemocráticos da ganância, do individualismo e da intolerância. Nos últimos anos, tem analisado a influência dos movimentos das normas educativas e dos testes de alto risco no currículo e no ensino. Ross é cofundador do *Rouge Forum*, um grupo de educadores, pais, estudantes e ativistas comunitários que lutam por uma sociedade democrática. O *Rouge Forum* organiza uma conferência nacional anual e vários encontros regionais sobre um vasto leque de questões de educação para a justiça social, incluindo: educação democrática, letramento crítico, resistência à educação estandardizada e aos e aos testes padronizados de larga escala reforma da educação corporativa educação inclusiva, educação antirracista comercialização das escolas guerra e militarização das escolas. Ross já foi o nosso conferencista do Encontro de Pesquisadores do Ensino de História na Universidade Federal

---

Rural de Pernambuco, evento que foi coordenado pela professora Juliana. Muito obrigado professor Ross por estar conosco.

**E. Wayne Ross (E.W.R):** Muito obrigado por me receber, eu fico muito satisfeito em participar dessa conversa. E eu fiquei muito contente em participar da conferência e do livro, no encontro organizado pela Associação.

**L.F.C.:** A primeira pergunta é como se deu a sua opção por estudar o ensino das Ciências Sociais? Fale-nos um pouco sobre a relação entre a sua trajetória pessoal e profissional. Enfim, como era o Wayne estudante?

**E.W.R.:** Eu estudei... quando eu vim para a universidade eu era um estudante quieto de Psicologia, como muitos dos calouros em Psicologia são, mas eu acabei também estudando Ciências Sociais e História em particular, e me graduei na verdade em ensino de Ciências Sociais, ou ensino de Estu-

dos Sociais, como é chamado nos Estados Unidos. Eu não me via me tornando um historiador acadêmico, e por isso escolhi o campo do ensino. Meu orientador, quando eu era graduando, me incentivou a ir para a pós-graduação, e aí eu descobri a Teoria Social Crítica, perspectivas críticas nas Ciências Sociais, eu acabei lidando com isso, e sempre pensei que iria voltar para ensinar no ensino médio, o que eu fiz nos Estados Unidos, mas de modo a pagar os meus débitos com a universidade. Em termos das minhas conexões pessoais, minhas conexões pessoais/profissionais, há duas coisas profundas de fato, que eu acho que realmente moldaram minha vida profissional relacionada de perto com a minha vida pessoal.

A primeira: eu cresci no Sul dos Estados Unidos, nos anos 1960 e 70. Mesmo que a segregação racial, particularmente em escolas, fosse supostamente uma realidade, de acordo com o caso Brown versus

Board of Education, a famosa decisão de dessegregação da Suprema Corte dos Estados Unidos, minha vida cotidiana na Carolina do Sul e na Carolina do Norte como jovem foi marcada por severa segregação racial em escolas, transporte público, em qualquer aspecto da vida. E essas coisas, eu acho, tiveram um profundo efeito em mim, particularmente quando eu me tornei um adolescente. Eu fui um atleta muito entusiasmado, ainda que não tão talentoso, e eu lia as biografias, as histórias das vidas de muitos dos meus ídolos do esporte, que eram que eram principalmente africano-americanos Mohamed Ali, Kareem Abdul-Jabar, Hank Aaron, ou seja, um boxeador, um jogador de basquete e um jogador de beisebol, e ler suas histórias de vida ilustrou para mim, quer dizer, na época eu não tinha palavras para o que a supremacia branca significava. Eu acho que essa foi realmente uma expe-

riência realmente profunda, como adolescente.

A outra coisa, que trouxe, que as-sentou a base para a perspectiva de justiça social no meu mundo, a outra experiência pessoal que eu tive que me afetou profundamente, foi que eu fui criado em um ambiente cristão evangélico. Meu pai foi um ministro pentecostal, e eu cresci na igreja, literalmente morando ao lado da igreja, numa casa paroquial. Assim foi minha experiência com autoridade fundamentalista e controle da vida diária, embora eu fosse um cristão bastante sério quando jovem, mas quando eu cresci e passei a pensar sobre várias questões sociais, eu acho que essa experiência me preparou para desenvolver uma perspectiva antiautoritária, afetada por concepções do que a verdade e o conhecimento e o sentido da educação efetivamente são. E em termos de mim mesmo como estudante - essa é uma boa pergunta! - eu fui para o ensino médio, para a escola secundária no início dos anos 1970, e eu adorei! Foi uma época de liberdade para professores e estudantes para explorar ideias, era um tempo em que a contracultura havia crescido e se destacado, e era OK fazer perguntas você era encorajado a fazer perguntas e a buscar qualquer interesse que você tivesse, realmente. Então, a minha experiência no ensino médio foi muito diferente da experiência da maioria dos estudantes no ensino médio na América do Norte hoje.

Eu gosto de esportes, eu gosto do aspecto social. E eu diria que eu tipo equilibrei isso com a curiosidade acadêmica, eu era um estudante bastante bom mas eu não era o melhor da classe. Meus pais de fato me encorajavam - apesar daquele ambiente cristão - eles realmente me encorajam a buscar e conseguir tanta formação

quanto possível. Uma das coisas realmente importantes na minha experiência com os meus pais era que eles não eram obcecados com as minhas notas, eles estavam mais interessados no conteúdo do que eu estava aprendendo, e nós tínhamos muitas conversas. Eu adotei essa abordagem. Então eu acho que eu não estava brigando por notas tanto quanto eu estava sendo curioso, fazendo perguntas e buscando por conversações, e enfim eu acho que foi isso que me levou para a vida acadêmica.

**L.F.C.:** Bom, agora nós estamos indo para segunda pergunta, e eu vou fazer uma pequena apresentação da pessoa que a elaborou e aí então vamos para a pergunta e para sua resposta. As próximas duas perguntas foram elaboradas pelo prof. Júlio César Virgínio da Costa da Universidade Federal de Minas Gerais, onde ele atua no Centro Pedagógico no programa Promestre da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Todas elas são referentes ao texto da conferência de abertura do XIII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História que aconteceu em Recife em 2023, intitulado "Desafios e possibilidades para a educação histórica em um mundo neoliberal". Diante da degradação das experiências democráticas na atualidade, como muda a importância da educação histórica nas escolas da educação básica?

**E.W.R.:** Sim, esta degradação das experiências democráticas na vida cotidiana, e eu penso que está também ligada às experiências que os Estudantes têm em escolas hoje, e eu penso mais do que nunca nós precisamos de uma educação em todos os níveis, incluindo escolas primárias, que foquem menos na transmissão de conteúdo factual ou pensamento social hegemônico ou moralida-

des sociais, e mais em oportunidades para os estudantes se verem como criadores de conhecimento em sua experiência de vida cotidiana eles criem conhecimento que eles venham porta adentro com informação, conhecimento e experiências que são importantes eu realmente acredito que o modo pelo qual nós entendemos o mundo é determinado por uma combinação de coisas. Primeiro que tudo, o que mundo é e o que somos e como fazemos nossas perguntas. Então se nós queremos, particularmente na educação primária para estudantes que começam a construir entendimentos do que o mundo é quem eles são, nós precisamos ajudá-los a se situar dentro do processo de construção do conhecimento.

Isso na verdade se aplica a estudantes e a professores porque, quando os professores e estudantes se colocam fora do processo de construção do conhecimento, eles se situam como recipientes passivos dum currículo pré-embalado, talvez do que o livro didático diz, mas também eles são recipientes passivos de construtos sociais maiores que governam nossas vidas, e o mais importante para mim é a noção de democracia. De modo que quando nós temos esse aprendizado espectador, que é como eu descreveria o aprendizado passivo no qual os aprendizes são espectadores no processo, apenas recipientes que alimentam uma concepção de democracia que também é uma democracia de espectador, então aprendizado espectador e cidadania espectadora estão relacionadas entre si.

Eu penso que as escolas, ao focar os estudantes fora do processo de construção do conhecimento, na verdade contribuem para uma noção de democracia espectadora, e só para elaborar um pouco mais esta noção, eu estou fortemente



influenciado pela crítica de Noam Chomsky que em particular. Ele fala sobre democracia espectral ao caracterizar nossa noção de democracias liberais ocidentais, em que há classes de especialistas que assumem o que eles entendem que são os interesses comuns dos demais. Então eles pensam e planejam de acordo e isso deixa as expectativas das pessoas fora da esfera política, tornando-os meros espectadores do processo político pelo menos a maior parte do tempo.

A agência individual na arena política então é reduzida simplesmente a escolher em quem votar agora. Isso não significa que não existam erupções de interesse coletivo e nós podemos falar sobre elas depois, mas eu acredito que quando nós pensamos sobre a importância da educação histórica em escolas primárias ou mesmo em escolas secundárias, o elemento-chave é conseguir fazer que os estudantes se vejam como criadores de conhecimento em interação com e em conversação com o conteúdo que eles estão lendo e as conversas que eles estão tendo com seus estudantes. Eu penso que essa é a questão chave que a educação histórica tem a oferecer.

**L.F.C.:** OK. A próxima questão também feita pelo prof. Júlio e ele pergunta da seguinte maneira: professor, o senhor afirma que "A desconexão entre a retórica e a realidade da democracia (e igualdade, justiça, direitos, etc.) é um desafio direto à forma como conceituamos e ensinamos a cidadania democrática." Como as ideias fascistas e as *fake news* impactam esse quadro problemático? Pode a educação histórica se inserir na perspectiva a contrapelo? Teríamos algum poder argumentativo contra - ele faz a brincadeira aqui - as redes antissociais?

**E.W.R.:** Sim, nós temos. Penso que podemos ter poder argumentativo contra as mídias antissociais. Isso não significa que nós vamos superá-las, mas eu penso que isso é algo que nós temos que ver como parte do que estamos falando, tanto como educadores históricos como educadores em geral. Essas são realmente excelentes questões e pode-se argumentar que historicamente, bem como ideologicamente, e na prática, o que nós chamamos de democracia liberal ocidental teve uma associação muito próxima com o fascismo inicialmente. Eu penso que isso pode ser contraintuitivo, mas na fala que fiz para a Associação Brasileira de Ensino de História e no capítulo que eu escrevi para o livro a partir da conferência (eu vou retomar rapidamente parte do meu argumento lá): se você olha o trabalho de filósofos e cientistas políticos como Giorgio Agamben e Karl Korsch, é claro que eles estão escrevendo em momentos diferentes do século 20, mas ambos descrevem um relacionamento muito íntimo entre o que nós entendemos que é a democracia e o fascismo. Claro, um dos mais antigos pensadores sobre a democracia foi Platão, e ele não tinha coisas muito boas para dizer sobre a democracia, mas ele mais ou menos previu algumas das coisas que nós vemos hoje. Platão previu que deixar as pessoas governarem a si mesmas poderia eventualmente conduzir as massas a apoiar o governo dos tiranos, e você sabe, eu poderia dizer que isso é algo que nós vimos ao redor do mundo em anos recentes. Agora, Agamben aponta que a democracia de fato depende ou é definida por essa ambiguidade, no modo que a palavra democracia, por um lado, é a palavra que usamos ao descrever o poder do Povo. Mas a palavra é também usada, o conceito é também usado como uma forma

de governo, uma forma por meio da qual o qual o poder é legitimado e exercido. Então é assim que podemos ter esses acontecimentos aparentemente confusos em que o governo diz que está protegendo a democracia ao suprimir o consenso popular. Quer dizer, parece uma contradição: se a democracia é o governo do Povo, porque o governo tem que suprimir a expressão, porque o governo tem que aprovar leis que controlam as vidas das pessoas, por que nós temos um sistema de mídia que suprime ideias divergentes das ideias da classe governante? Agamben indica isso. Mas a democracia num sentido amplo carrega consigo a luta de bioclasses e ela frequentemente irrompe. Provavelmente, os melhores exemplos disso são crise a de migração de refugiados em andamento ao redor do mundo e, eu argumentaria que as circunstâncias atuais na Palestina também refletem isso, que temos essas irrupções de luta de bioclasses. E para a maior parte das pessoas, democracia significa uma democracia nacional, com democracia representativa, partidos políticos e eleições que estão enraizadas no Estado-nação, mas essas autoproclamadas democracias também têm políticas e políticas que são racistas, classistas, sexistas, heteronormativas, elas são opressivas em termos de políticas em torno da de segurança nacional, e nós testemunhamos por anos a violência estatal contra cidadãos, brutais desigualdades de renda, regimes de fronteira, governos exercendo controle sobre o corpo das mulheres, recuando em liberdade civis... e tudo isso acontece no que são consideradas democracias normais, democracias perfeitamente aceitáveis. Karl Korsch tem uma visão um pouco diferente, similar, mas diferente de Agamben. Não havia diferença essencial entre o que ele



chama de democracia burguesa e o fascismo. Na verdade ele disse que havia uma conexão interna, e que a democracia burguesa tem dimensões inerentemente fascistas e a ideia de defesa da Democracia contra governos autoritários realmente não parece funcionar, e na verdade nunca funcionou. Isso pode ser visto em tantos exemplos recentes Trump nos Estados Unidos, Bolsonaro, Duterte, Marcos, Orbán na Hungria, Meloni na Itália, Netanyahu em Israel, (quase) Kast no Chile, as recentes vitórias dos partidos de extrema-direita na Europa, os quais ou são fascistas ou pelo menos neofascistas. Fascismo, quero dizer, é toda uma outra conversa. Eu estou usando a palavra fascismo e provavelmente algumas pessoas prefeririam que eu usasse a palavra neofascismo, mas eu penso que são fascistas, autoritários, são os resultados que são produzidos pelo que vemos como democracias ocidentais liberais. Eu acredito que educação histórica tem um papel no exame crítico das autoproclamadas democracias e como elas surgiram, como elas existem, como elas agem em políticas que elas encaminham, e a exposição e a análise das contradições internas da democracia liberal. E encorajando - temos um papel como educadores históricos - encorajando a reconceitualização da democracia ao fazer perguntas difíceis, eu penso que educar para a democracia nos tempos contemporâneos de fato não pode ser feito sem engajamento nessas complexidades e contradições. Sobre dar algumas chaves, eu não tenho uma resposta, mas eu tenho algumas questões para nós como cientistas sociais e educadores históricos. As políticas populares democráticas podem ser criadas sem sucumbir ao neoliberalismo ou ao populismo autoritário? E como abordamos isso? É uma tarefa enorme. Eu penso que essas

são as conversas que precisamos ter. Não há respostas fáceis sobre isso.

**Juliana Andrade (J.A.):** Oi professor Ross, um prazer conhecê-lo. Esta questão que eu formulei foram baseadas na sua pesquisa. Nesses 30 anos de pesquisa sobre o ensino de Ciências Sociais, e por uma sociedade mais justa e democrática, como o senhor vê o papel do ensino das Ciências Sociais em tempos que a gente chama de capitaloceno?

**E.W.R.:** Obrigado, um prazer conhecê-la também. Eu penso que é claro que há diversos papéis que o ensino da Ciências Sociais assume, e claro, eles são contraditórios, muitos deles. Em um sentido muito amplo em muitas, eu penso, muitas aplicações, eu penso que de certa forma retorna para a para a segunda pergunta, mas eu vejo que nós, professores de História e Ciências Sociais, nós deveríamos apoiar os estudantes para desenvolver compreensões pessoalmente significativas do mundo. Isso pode ser algo como uma ideia problemática, no sentido que quando você ensina deste modo, você está tentando ajudar estudantes a criar o que tem sentido para eles. E nós deveríamos pensar que esses sentidos precisam ser corrigidos ou eles têm falhas em si, e isso provavelmente é verdade, mas eu penso que se nós pudermos ensinar Estudos Sociais e História de modos que permitam aos estudantes ver a relevância dos seus próprios entendimentos, e do modo pelo qual eles produzem sentido sobre o mundo, então nós podemos ajudá-los e apoiá-los na construção de questões sobre sistemas de dominação que afetam a vida cotidiana, incluindo coisas como capitalismo, supremacia branca, patriarcado, heteronormatividade.

Estes são os sistemas que não são sempre reconhecidos e eles estão profundamente embutidos no currículo escolar, estão profundamente embutidos no discurso público, então, de certo modo, o que temos que fazer é ajudar estudantes a ser criadores de conhecimento, nós temos que ajudar a construir compreensões significativas, mas nós também temos que trazer o que eu chamaria de crítica ideológica, não de um modo dogmático, mas de modo que lhes permita ver, permita aos nossos estudantes ver que as ideologias existem e particularmente as que são dominantes e hegemônicas dentro da sociedade e que moldam nossos entendimentos de como as coisas são ou como elas deveriam ser. E frequentemente essas ideologias hegemônicas são invisíveis.

Eu fiz essa pergunta aos estudantes e eu penso que essa é uma questão pedagógica realmente boa: por que as coisas são como são? Por que as coisas são como são? Fazer essa pergunta é promover uma investigação e uma análise do presente, mas também uma concepção histórica em que o passado contribui para o presente que temos hoje. Se conseguimos que os estudantes comecem a pensar dessas formas e também a pensar em um senso orientado de futuro que deveria ser "por que as coisas são como são e como deveriam ser", essas são, pedagogicamente, boas questões para apoiar a disrupção das ideologias hegemônicas que funcionam e moldam o mundo. De modo que muitas vezes as pessoas veem o capitalismo como natural, o capitalismo é simplesmente natural e esse é o jeito que o mundo é, em vez das construções normativas que são. Claro, como professores, somos ensinados e nos dizem que devemos ser neutros e não se pode ser neutro e fazer perguntas como essas como se pudéssemos

ser objetivos. Mas nós não podemos ser neutros quando fazemos perguntas como essas: "por que as coisas são como são e como deveriam ser" os coloca num processo normativo, em um contexto normativo.

Eu gostaria de dar um pequeno exemplo que eu também uso com estudantes para tentar ilustrar a invisibilidade das ideologias hegemônicas e que é uma parábola que foi recontada por um escritor, David Foster Wallace, quando ele fez um discurso de graduação cerca de 20 anos atrás numa faculdade dos Estados Unidos. Ele recontou essa velha parábola que é ou menos assim: havia dois peixes jovens nadando e acontece de eles encontrarem um peixe mais velho indo na direção contrária, e o peixe velho diz para os peixes jovens: Bom dia rapazes, Como está a água? então os dois peixes jovens simplesmente continuam nadando e um pouquinho depois eventualmente olha para o outro e diz: "que diabos é água?" E o ponto, claro, é que as realidades mais óbvias e importantes são frequentemente aquelas que são mais difíceis para nós de ver e falar sobre, então, o valor da Educação não é somente não é meramente o conhecimento que é transmitido ou criado, mas há também a importância da consciência e eu compreendo isso. Vou concordar com o psicólogo cognitivo Jerome Bruner, que diz que a consciência não é tudo, mas sem consciência ocorre a morte mental e moral. Então, para mim, fazer visíveis as ideologias que conformam e controlam muito das nossas vidas sociais e os modos pelos quais nós criamos compreensões do mundo é realmente uma chave para professores de História e Ciências Sociais em tempos quando capitalismo, ou a versão do capitalismo que nós chamamos de neoliberalismo, realmente domina e molda

o modo que nós realmente vemos o mundo.

**J.A.:** Dentro desse contexto, professor Ross, o senhor acredita que, no ensino de Ciências Sociais ainda se tem espaço para o debate sobre lutas de classes? Esse tema ainda é importante para ser discutido em sala de aula? Como o senhor vê isso?

**E.W.R.:** Nós temos que criar o espaço. Nós temos que criar espaço para isso, sim, há espaço para a luta de classes no ensino de Ciências Sociais, eu penso. Muitas pessoas dirão que não há. Por causa do controle do currículo, do controle governamental do currículo, as expectativas do público. Mas isso remete exatamente ao que eu estava dizendo: nós temos que fazer esse espaço nós temos que criar lugar para a luta de classes e muitas outras ideias que a classe dominante preferiria que não fossem consideradas. Isso inclui coisas que eu mencionei, supremacia branca, patriarcado, heteronormatividade... Uma das coisas, penso eu, que são proeminentes nas escolas, escolas canadenses em particular agora, é a luta para incluir sexualidade, saúde, diversidade sexual e orientação de gênero na sala de aula, dentro do conjunto de experiências escolares. E se você observar as pessoas, o amplo conjunto de pessoas diversas, *queer*, trans o amplo conjunto de pessoas que não cabem na caixinha da heterossexualidade, e querer acabar com a orientação de gênero, essa é uma luta política que requer clareza, clareza política, e requer organização e ação. E eu penso que e eu penso que em termos de luta de classes, eu não separaria isso da luta por liberdade sexual e muitas outras lutas que estão aí, e eu penso que nós precisamos disso em particular.

Desde o pensamento sobre luta de classes em sentido econômico,

que está firmemente relacionado com a luta pelo que - eu não tenho sequer palavra - para a democracia real ou o poder do povo no sentido marxiano, no sentido de que nós não estejamos onde a vida cotidiana das pessoas é governada pela financeirização da economia, que nós temos uma economia real. Então se você olhar de perto para o ensino da democracia e participação política, vai ver que as concepções de aprendizado e democracias como essas... Isso é um pouco repetir o que eu já disse antes: considerar os estudantes como passivos, a cidadania democrática como um projeto de espectador e tudo isso resulta em um *status quo* de desigualdades sociais, políticas e econômicas. Mas ensinar de um modo que centre a luta de classes, a resistência ao capitalismo e outras visões de mundo derivadas geralmente coloca o professor em situações perigosas. Então, nós precisamos estar conscientes disso, é por isso que a coragem, a clareza e a organização para ensinar contra a corrente são necessárias. Mas, sabe, um bom começo para essa forma de ensinar é... iniciar os estudantes numa vida social que é característica da democracia como o poder do povo, e isso significa uma comunidade de participação plena. E se nós começamos com uma comunidade de participação plena e nós fazemos este tipo de perguntas sobre as quais eu estava falando antes, porque nós pensamos e por que as coisas são como são e como deveriam ser, eu acredito que nós podemos começar a criar aquele tipo e espaço dinâmico para a luta de classes estar no centro do que nós fazemos no ensino de Ciências Sociais.

**J.A.:** Como o senhor tem visto esse movimento neoliberal de dominação dos corpos partir da chamada educação socioemocional? Esse é o projeto mais eficaz do neoliberal-

lismo de romper definitivamente com a possibilidade da escola formar cidadãos críticos, mobilizados e participativos?

**E.W.R.:** Essa é uma observação e uma pergunta realmente interessantes. Eu penso que nós podemos ligar isso com os modos invisíveis pelos quais o neoliberalismo funciona e como nós literalmente incorporamos isso. O neoliberalismo nega a sociedade, nega os interesses coletivos e constrói essa imagem do mundo que é de indivíduos autônomos desconectados que tem que se autorregular. Então os problemas que os indivíduos experimentam nos são apresentados como resultado de escolhas individuais e... e sob o risco de me repetir, essa é uma negação do quadro maior da existência desse sistema de dominação como o capitalismo, a supremacia branca, patriarcado etc. E nós podemos ver como isso é incorporado no que muitas pessoas chamam de autoquantificação, que temos que operar em nossas vidas em relação a um quadro neoliberal. Vou dar um exemplo, um exemplo pessoal que talvez seja um pouco distante da educação sócio-emocional mas é mais ou menos o mesmo, eu acho, tem as mesmas qualidades. Eu tenho sido um corredor a vida toda, um maratonista, e... então eu tenho um relógio com GPS sabe, que eu uso quando saio para correr e ele me diz qual é a minha frequência cardíaca como ... sabe... me dá informação sobre meu ritmo, o comprimento de cada passada, além de me dizer quão longe eu corro, com que velocidade etc. Ele coloca todas essas coisas em gráficos e me dá uma imagem do quanto eu deveria estar me esforçando, o que eu deveria estar fazendo, e eu acho essa informação útil, mas isso cria uma situação tal que, quando a bateria acaba enquanto eu estou correndo, ou se eu saio

correr e esqueço de colocar o relógio, muitas vezes eu tenho essa experiência de pensar que talvez aquela experiência que eu acabei de ter não aconteceu, ela não conta, porque eu não tenho a informação que eu pensei que iria ter e que eu esperava gerar. E me parece que coisas como a educação socioemocional podem operar de modo similar, similaridade que é baseada nesse controle fazendo-nos pensar como indivíduos que temos que estruturar nossas vidas em relação a alguns dados ou uma imagem do que é um bom corredor, um bom estudante, um bom ser humano.

Essa imagem que estamos tentando atingir. É como, de muitas formas, é como nós estamos testemunhando a ascensão do neoliberalismo que produziu essas tendências de homogeneização assimilacionista que afetam o aprendizado e o ensino. Elas afetam nossa pesquisa e nossa vida diária, elas afetam profundamente a característica do nosso cotidiano, e novamente, na maior parte do tempo eu acho que essas formas de estruturas individualizadas de compreensão do mundo nos distanciam de um senso de participação e mobilização crítico de nós mesmos como cidadãos, mas também coletivamente, do que nós somos coletivamente, e traça um círculo muito pequeno ao nosso redor. Nos faz pensar que, se nós estamos tendo problemas ou se nós estamos experimentando dificuldades, elas resultam de um déficit dentro de nós e não têm relação com o mundo mais amplo. Este é um princípio que nós precisamos romper.

Eu acredito filosoficamente que tal sociedade, que há uma sociedade em que temos interesses coletivos e partilhados para além do individual. Isso está no coração de tantos aspectos da nossa vida co-

tidiana, e em tempos neoliberais, a educação socioemocional, creio eu, é um exemplo de uma ideia, uma ideia famosa que está inserida dentro do currículo, e que apenas não houve a crítica disso. Não o nível de crítica que eu penso que devemos ter. Esse é um exemplo entre muitos outros.

**J.A.:** Como a disciplina de Estudos Sociais pode ajudar as crianças e os jovens a projetarem outros futuros em alternativa ao projeto de futuro proposto pelo neoliberalismo?

**E.W.R.:** Sim esta é uma boa questão e é boa para dar sequência às duas questões anteriores. Eu acredito que o objetivo da educação em geral não deveria ser meramente a preparação para a vida. O que eu de fato digo para muitos dos meus estudantes, para os meus estudantes de graduação, é que nós não deveríamos estar tentando mostrar a vida para as pessoas, não deveria ser sobre mostrar a vida para as pessoas, nós precisamos trazê-los para a vida de modo que o objetivo, o nosso objetivo pedagógico deveria ser conseguir que os estudantes fizessem por si mesmos - ou pelo menos tentar falar por si mesmos e alcançar um nível de igualdade na participação e na aprendizagem na vida. Acho que essa é realmente a única maneira pela qual podemos começar a ver, podemos começar a construir futuros possíveis. Isso nos leva de volta à minha pergunta sobre por que as coisas são do jeito que são e como deveriam ser.

Se pudermos ensinar dessa forma, então isso nos orientará, e se os alunos aprenderem dessa forma isso nos levará a um futuro alternativo. Mas não é fácil o caminho de ir abaixo da superfície e descobrir que as coisas não são autoevidentes quanto poderíamos pensar, significa um desafio e, como men-

cionei antes, pode ser perigoso. Eu falei sobre isso em um conceito sobre o qual escrevi durante anos e que desenvolvi com meu colega Kevin Vinson, que chamamos de cidadania perigosa, e o objetivo dessa ideia é buscar comunicar aos alunos, aos estudantes e a outras pessoas, que quando você trabalha contra o *status quo*, quando você ensina contra a corrente, você está engajado em uma atividade perigosa, que é uma faca de dois gumes.

Quando você toma medidas contra as desigualdades sociais, você está desafiando, quando você age, vou colocar em um termo positivo, quando você age orientado para a justiça social, você é perigoso para o *status quo*. Mas as ações que você executa ao desafiar o *status quo* vão te colocar potencialmente em alguma forma de perigo, de algum modo prejudicial. Apenas brevemente, a ideia de cidadania perigosa, na verdade se compõe de apenas quatro premissas, basicamente. A democracia e o capitalismo - a democracia como governo do povo - e o capitalismo não são compatíveis, são incompatíveis, seus professores, currículo e educação têm sido submetidos a regimes políticos intensificados que atacam a liberdade acadêmica e desencorajam o pensamento crítico. A maioria das escolas são escolas capitalistas e têm como objetivo o controle social sobre os estudantes para que sejam obedientes, zelosos e úteis para os sistemas dominantes que existem.

A desobediência civil não é o nosso problema, nosso problema é que temos obediência civil demais, e temos que superar isso se quisermos transformar a educação e a sociedade. Então o desafio é descobrir que tipos de pedagogias que podemos empregar para apoiar a cidadania perigosa, e acho que esse tipo de ensino

exige a criação de oportunidades de aprendizado orientadas pelos alunos e seus interesses, suas experiências que provocam perguntas, experiências que trazem à tona múltiplas perspectivas e que incentivam o ceticismo, mas que também instiguem a conexão humana e o verdadeiro envolvimento com experiências significativas da vida cotidiana, significativas para as sensibilidades dos alunos, que também instiguem a comunicação e a mudança.

Eu realmente acredito que, se investigarmos uma questão social ou um problema social e trouxermos essa postura intelectual para essa investigação, nós contribuimos para o processo de mudança social. Portanto, ensinar para a cidadania perigosa realmente envolve identificar as premissas subjacentes que governam nossa vida cotidiana e nossas práticas cotidianas, fazer perguntas sobre essas premissas. E eu fui realmente inspirado por isso, Kevin Vinson e eu fomos muito inspirados por isso há alguns anos, quando começamos a ler sobre o anarquismo pós-esquerdista e começamos a analisar a pedagogia pública de artistas políticos, artistas performáticos, artistas visuais. Eu acho que essas fontes são meio "fora da caixa". Literatura pedagógica ou educacional pode servir como imaginários realmente poderosos para uma pedagogia política que descrevo como cidadania perigosa. Acabei de mencionar um par de exemplos sobre os quais eu li e se você estiver interessada provavelmente você pode encontrar algumas fontes sobre isso.

Eu realmente gosto da ideia de Hakim Bey de zonas autônomas temporárias e eu incentivo os professores a pensar em suas salas de aula como zonas autônomas temporárias onde a ideia é que você não tente liderar uma revolu-

ção e transformar todos os aspectos da sua sala de aula, mas procure os espaços onde tipos únicos e diferentes de experiências possam ser criados sem confrontar a autoridade. Há pequenas zonas de liberdade que brotam, zonas de liberdade para ensinar, liberdade para ampliar. Há um armazém de ideias que brotam. Vamos ter algumas salas de aula em que a liberdade brota, que é a minha ideia de trazer zonas autônomas temporárias para dentro das escolas. Fui muito influenciado e inspirado pelos situacionistas, Guy Debord e o grupo de situacionistas que estavam ativos nos anos 50, 60, e nos anos 70 Debord escreveu o livro Sociedade do espetáculo, e uma das estratégias que eles que eles desenvolveram foi chamada de *détournement*, que literalmente consistia em pegar uma obra de arte visual e então reconstruí-la, remixá-la, diríamos agora, e usá-la para enviar uma mensagem que é uma antítese da mensagem enviada pela obra de arte original ou, pelo menos, uma que remixa essa mensagem. Então, quais são os caminhos?

Uma das coisas que faço com meus alunos é dizer: vamos olhar os livros didáticos que vocês estão usando para ensinar o conteúdo e pensar quais são as maneiras que você pode realizar um *détournement* e usar o livro mas para ensinar para um resultado diferente daquele que foi a intenção no livro didático. Há montes de exemplos assim, e então há uma outra ideia que eu gosto é a ideia de Bertold Brecht a noção de efeito de estranhamento, que é um pouco mais difícil de explicar de modo rápido, mas basicamente o trabalho de Bertold Brecht no teatro desafiou a noção de audiência passiva, que era estimulada para... No teatro somos estimulados a nos relacionar com os personagens principais de uma trama da peça, e o que ele



queria o que ele chamava de teatro épico, ele queria romper com aquele papel passivo do público e envolvê-lo na narrativa, e eu penso que isso pode ser bem traduzido no ensino de História e Ciências Sociais porque nós temos essas narrativas que realmente encorajam os estudantes a pensar sobre os atores políticos naquela narrativa e se relacionar com eles. Mas como podemos interromper isso? Como podemos criar esse estranhamento da narrativa de uma forma que choque os alunos e os implique na narrativa, de modo que eles não possam ser receptores passivos, eles tenham de se ver implicados em qualquer que seja a narrativa, portanto, acho que usar a busca e criar condições nas quais os alunos possam desenvolver essas compreensões pessoalmente significativas do mundo, reconhecer que eles têm poder de ação e que podem fazer mudanças, esses são apenas alguns exemplos de caminhos que podemos seguir para conseguir isso.

Espero que isso faça algum sentido em relação a como podemos ajudar os alunos como podemos ajudar os alunos a projetar outros futuros possíveis e nós temos que criar... nós não podemos lhes dizer quais são os futuros possíveis. Bem, podemos, mas isso não será eficaz; eles precisam criar seus próprios futuros possíveis e isso precisa vir de uma experiência pessoal significativa, compreensões pessoais significativas que eles têm do mundo e acho que precisamos ter tolerância como professores para visões do futuro que não sejam um sinônimo das nossas e que quando houver conflito entre visões diferentes, esses são os pontos em que precisamos ter diálogo e discurso, e é aí que realmente começaremos a ver a construção de significados e futuros realmente possíveis nesses

diálogos. Desculpe pela resposta longa.

**Maria Lima (M.L.):** Não, não, professor, foi muito bom. Primeiramente, em nome de nossos membros e de nossos associados, gostaria de agradecê-lo por aceitar nosso convite para este momento, é uma honra tê-lo aqui conosco. Em seu livro "Rethink Social Studies", publicado em 2017, o senhor discorre sobre a importância em considerar o dia a dia das escolas, particularmente o dia a dia da sala de aula, como um elemento crucial para um ensino de história efetivamente transformador da realidade social. Como você estava discutindo nas outras perguntas O senhor também chama a atenção para a invisibilidade da sala de aula nas pesquisas em Estudos Sociais. Além disso, neste livro, o sr. apresenta uma questão interessante: Como ensinar mantendo nossos ideais em uma era caracterizada por um currículo fechado, sistemas de responsabilização e objetivos educacionais regidos pelas leis do mercado? O sr. poderia abordar de forma resumida essa questão para que possamos conhecer um pouco do conteúdo deste livro?

**E.W.R.:** Vou tentar. Desculpe, só uma questão... Vou só contar uma pequena história. Há muitos anos, quando eu estava lecionando em uma universidade em Nova York, tive uma aluna, bem, eu estava no final do semestre e os alunos tinham feito o estágio, voltaram e estávamos fazendo o relatório e uma das alunas, seu nome era Pam, fez uma pergunta sobre sua experiência, e ela disse: "Passei todos esses meses fazendo minha prática de ensino e vi todos esses professores, incluindo meus colegas, - e ela apontou para seus colegas - que disseram 'essas são minhas ideias, é isso que eu quero ser como professora', mas suas ideias não foram implementadas

na prática, e todos tinham uma desculpa de porque estavam ensinados do modo que estavam, e para desalinhamento entre o que eles disseram ser os seus objetivos e o que de fato fizeram. E ela disse, eu acho que os professores, eles todos dizem "vou ensinar do jeito que eu quero assim que tiver minha própria sala de aula" e, depois, quando conseguem sua sala de aula, dizem: "Bem, vou ensinar do jeito que quero ensinar quando tiver estabilidade e proteção no emprego" e ela disse que "a única coisa que eu posso imaginar é que, quando você tem sua própria sala de aula e consegue a estabilidade, é que você esquece por que queria ensinar". Esse é um ótimo exemplo, penso eu.

Eu mencionei que estudei Psicologia quando comecei a universidade e, na verdade, meu professor mentor em ensino de Estudos Sociais, cujo nome era Richard C. Phillips, ele era fantástico, ele não era um professor fantástico, mas era um pensador fantástico e um teórico fantástico, e ele realmente destacou para mim a importância do trabalho de um psicólogo social chamado Leon Festinger. Festinger desenvolveu a teoria da dissonância cognitiva e eu acho que o que Pam descreveu foi exatamente o que Festinger falou sobre dissonância cognitiva. Ele a descreveu como um distúrbio mental que as pessoas sentem quando suas crenças e suas ações são inconsistentes ou contraditórias, e isso acaba incentivando as pessoas a ou mudar suas crenças ou mudar suas ações para reduzir a dissonância, e acho que há muitos professores por aí, muitos professores universitários também, muitas pessoas em todas as esferas da vida que realmente têm crenças autênticas que são inconsistentes ou contraditórias com o contexto em que estão trabalhando, ensinando ou vivendo suas vidas. Uma

das coisas que eu falo muito com professores iniciantes, eu os ad- virto e digo: se você quiser manter seus ideais e continuar ensinando, isso é realmente importante, por- que se você não consegue manter seus ideais e continua a ensinar, você passa a experimentar a alie- nação, a alienação de si mesmo, a alienação de seu trabalho, de seus alunos, o que for, e a alienação não é algo que queremos promover. Não é algo que você queira viver.

Então eu digo a eles que as pesso- as usam todos esses tipos de es- tratégias sociais para lidar e lutar com situações no local de trabalho, e muitas delas optam por atender às demandas institucionais e ado- tam as crenças e as restrições das situações como se fosse quando você simplesmente diz "Você sabe que não dou conta, não sei mais o que fazer, eu só tenho que acei- tar o modo como as coisas são." Eu chamo isso de ajuste interna- lizado, que é como quando você tem essas crenças e valores de- salinhados ou contraditórios com o local de trabalho em que você está e diz: "Bem, vou resolver isso. Simplesmente abandonarei meus ideais e aceitarei os da instituição." Eu imploro aos meus alunos que não façam isso. Vocês vão se sentir pressionados de aprovação pela instituição, o desejo de aprovação pela instituição, o desejo de apro- vação dos seus colegas de traba- lho, seu diretor, os professores e a comunidade. Você precisa resistir a isso, porque a assimilação acrí- tica das crenças institucionais é realmente a ameaçadora e levará à insatisfação.

Portanto, o que eu incentivo as pessoas a fazer é isso, você pre- cisa se envolver no que descrevo como conformidade estratégica. Portanto, se você quiser manter seus ideais e continuar ensinando, antes de mais nada, precisa enten- der quais são seus ideais e nós tra-

balhamos muito com isso, sabe? Quais são as minhas crenças fun- damentais? Onde está, qual é a minha visão de mundo? Qual é a minha postura como professor? Você precisa ter clareza sobre isso e, em seguida, pensar se há lu- gares em que os seus ideais e as exigências o seu trabalho estão em contradição entre si, há maneir- as pelas quais você pode cumprir estrategicamente o que é exigido pela instituição, mas como você pode criar espaços em que possa cumprir os ideais que te motiva- ram a lecionar em primeiro lugar. E isso retorna para o que acabei de falar na questão anterior, a ideia de zonas autônomas temporárias.

Em particular, então o que você precisa fazer para trabalhar dentro do sistema, mas talvez sustentar uma postura de oposição a certos tipos de coisas que o sistema quer que você faça? Uma das coisas que digo aos meus alunos, eles não gostam de ouvir isso, mas eu lhes digo que é melhor assim, pois vou falar sobre minha experiência educacional na universidade. Um dos cursos que fiz para cumprir meu requisito de ciências foi As- tronomia, e, eu realmente gosto disso, então uso essa metáfora da astronomia com eles, digo a eles que é melhor ser como uma estre- la supermassiva do que uma estre- la anã branca, mas uma estrela supermassiva basicamente vive rápido, morre jovem e se detona em uma supernova, e uma estrela anã branca é uma estrela que cos- tumava ser quente, mas que ficou sem combustível e agora não tem a força massiva para criar uma re- ação de fusão, que são como es- telas anãs brancas, que já foram quentes e agora são frias, não têm energia, não têm combustível e estão apenas se movendo. Mas uma das coisas que aprendi é que muitos alunos não querem pensar em si mesmos como uma estre- la supermassiva detonante, mas

eu digo a eles que eu realmente acredito que, se para permanecer fiel a si mesmo isso for necessário, tudo bem.

Então talvez encontrar o contexto certo para ensinar ou talvez fazer como eu e se tornar um professor universitário, talvez esse seja um caminho a seguir também, mas há maneiras de trabalhar dentro do sistema. Agora não posso lhe dizer uma receita sobre isso, por- que isso requer conscientização, requer clareza política, requer organização e conexão social e organização com outras pessoas que compartilham mesmo obje- tivo, os mesmos ideais que você, para sobreviver. Agora, é claro que, em última análise, há um terceiro caminho a ser seguido, que é re- definição estratégica, esse terceiro caminho é como revolucionário, é uma revolução, é como transfor- mar a experiência escolar e, em última análise, é para lá que dever- íamos estar indo, mas acho que é difícil para as pessoas verem como as instituições de grande porte, como o setor de educação e as escolas públicas, como tudo isso pode ser transformado.

Por isso, tento incentivá-las a pen- sar em situações da vida cotidiana, a pensar as áreas que elas podem controlar e, se tivermos muitos professores envolvidos em con- formidade estratégica e se eles estiverem se organizando e tendo diálogos sobre os tipos de coisas que estamos fazendo, acho que estaremos em um caminho que poderia nos levar a uma redefini- ção estratégica dos propósitos e objetivos das escolas. E eu sei que é um truísmo, mas a ideia é: nun- ca duvide que um pequeno grupo de cidadãos engajados e atentos possa mudar o mundo. De fato, essa é a única coisa que já mudou o mundo! Agora eu sei que essa é uma ideia um pouco exagerada, mas acho que esse é o caminho



que temos que escolher se quisermos manter nossos ideais e ainda ensinar.

**M.L.:** Obrigado professor, concordo plenamente com você.

**L.F.C.:** Brasil estão em estágio avançado os projetos de militarização e privatização das escolas públicas em alguns estados. O que a experiência estadunidense, norte-americana tem a nos dizer para o enfrentamento dessa tendência?

**E.W.R.:** É um projeto enorme, que requer resistência, requer coragem para enfrentar. Acho que, para mim, pessoalmente, com base no que sei, que alguns dos melhores modelos de como confrontar tendências antidemocráticas nas escolas públicas, incluindo a privatização, militarização, as hegemonias invisíveis que são incorporadas às narrativas do currículo vêm do México, que a estirpe democrática dos professores no México, eu acho realmente mostraram como a resistência coletiva pode funcionar. Não que isso... não que os professores democratas no México tenham transformado esse sistema, mas eles demonstraram muita coragem. Particularmente, estou pensando no final dos anos 90 e em 2000, quando o quando o governo do México tomou medidas para destruir as escolas normais rurais que preparavam professores para lecionar nas áreas rurais, especialmente no sul do México. Mas na América do Norte essa é uma luta que vem ocorrendo à medida que as políticas educacionais neoliberais se desenvolvem, especialmente na América do Norte, a partir da presidência de Ronald Reagan, passando por Clinton nos anos 90 e também incluindo George Bush e a administração Obama, em particular. Todos eles, republicanos e democratas, produziram políticas educacionais que estavam totalmente ao lado do neoliberalismo. Vemos

a mesma coisa em termos de políticas mundiais com a OCDE, mas minhas próprias experiências pessoais na América do Norte, e não estou colocando-as como ideais, mas apenas como atividades em que estive envolvido, abrangem várias áreas diferentes.

Trabalhei e fui cofundador de um grupo chamado *The Rouge Forum* que era um grupo de base que incluía professores de História e Estudos Sociais professores de Alfabetização e de Educação Especial e nos organizamos. E não éramos um grupo supergrande, mas estávamos espalhados pelos Estados Unidos e Canadá e tentamos criar uma comunidade que se apoiava mutuamente em termos de políticas. O *Rouge Forum* incluía pessoas que eu descreveria como progressistas, bem como pessoas que eram influenciadas pelo marxismo, que tinham políticas marxistas ou comunistas, bem como pessoas que eram anarquistas de vários tipos. Portanto, o *Rouge Forum* foi único nesse sentido, e nos deu a oportunidade de ter uma conversa profunda, discussões profundas para ver onde podemos trabalhar juntos e também para ampliar nossos horizontes, um pouco em termos de ideologias e políticas com as quais estávamos comprometidos. Era muito participativo e de base.

Agora no Canadá, nas últimas duas décadas, estive envolvido em alguns grupos e organizações que parecem um pouco diferentes disso. Houve um que eu participei, estive envolvido na criação do Instituto de Educação Pública da Colúmbia Britânica, que funciona com um modelo de *think tank*, tenta reunir acadêmicos e líderes educacionais para fazer comentários sobre políticas, ações do governo e ações escolares, com base em uma perspectiva de pesquisa. Esse é um modelo muito diferen-

te do modelo de ativismo de base do *Rouge Forum* e o IPEBC, Institute for Public Education – British Columbia, tem sido bem-sucedido em ampliar o discurso sobre questões educacionais em nossa província da Colúmbia Britânica, que fica na costa oeste do Canadá, ao norte do estado americano de Washington. Uma terceira experiência que tive foi com um grupo chamado Instituto para Estudos de Educação Crítica e, basicamente, o que fizemos no Instituto para Estudos de Educação Crítica é um pouco diferente tanto do Fórum Rouge e do IPEBC pois patrocinamos duas revistas acadêmicas. Uma delas se chama *Critical Education*, que pode ser encontrada em [criticaleducation.org](http://criticaleducation.org), e a outra se chama *Workplace*, uma revista sobre o trabalho acadêmico, essas são duas revistas acadêmicas. A *Critical Education* está no índice Scopus. A revista *Workplace* é indexada em muitos lugares, não é indexada no Scopus, mas em muitos outros lugares. Em ambos os periódicos, o que estamos tentando fazer é criar espaço para pesquisas, ideias e práticas que talvez não sejam vistas como apropriadas em revistas mais convencionais.

Não estou dizendo que a *Critical Education* não é convencional, mas ela abrange uma ampla diversidade de pesquisas e ensino informados por ciências sociais críticas. Há um terceiro grupo que tenho me envolvido de forma menos centralizada é relativamente novo e se chama Intercâmbio de Educação Pública no Canadá aqui é conhecido como PEX, e o que o Intercâmbio de Educação Pública está fazendo é realmente tentar organizar a reação contra a privatização da educação pública em várias províncias, especialmente em Ontário, que é a maior província em população do Canadá e em Manitoba, que fica no Canadá central, e também em Alberta. O

PEX é relativamente novo, mas se você acessar o periódico *Critical Education*, verá que a edição atual é uma pesquisa que tem sido produzida por pessoas que fazem parte do Intercâmbio de Educação Pública e que estão pesquisando e analisando sobre a privatização no Canadá, analisando coisas como motivações ideológicas dos esquemas e privatização provincial, que é como vários governos provinciais estão introduzindo a privatização a partir de coisas como escolas charter, estilo EUA de escolas charter e outras formas. E, de modo muito importante, promovendo a resistência e colocando a narrativa para o movimento de resistência contra a privatização das escolas públicas.

Portanto, esses são os quatro exemplos que acho que valem a pena dar uma olhada em termos de como as pessoas estão confrontando as tendências de privatização. Já escrevi sobre o *Rouge Forum* com alguns de meus colegas e publicamos um artigo em uma revista chamada Revista de Estudos sobre Políticas Educacionais Críticas, que foi publicado na Inglaterra, há também um artigo no periódico sobre o *Rouge Forum* de alguns anos atrás que está na revista que eu mencionei a *Workplace*, que é sobre o trabalho acadêmico. Então escrevi sobre o ICES, que é o Instituto de Estudos sobre Educação Crítica e o Instituto de Educação Pública BC. Ambos têm seus próprios sites e você pode encontrá-los no Google.

**M.L.:** Obrigado, professor, e eu vou fazer a última pergunta e fiz algumas anotações aqui. Para finalizar, abemos da importância da articulação social e política dos pesquisadores da nossa área com outras entidades e e com a população em geral. você falou sobre o *Rouge Forum*, e vou te perguntar sobre isso novamente.

**E.W.R.:** OK, eu posso falar um pouquinho mais sobre isso. Ele tem uma história de origem interessante e o *Rouge Forum* começou em uma convenção, a maior convenção para professores de História e Ciências Sociais nos Estados Unidos, chamada Conselho Nacional de Estudos Sociais. Em 1994, um dos professores de Estudos Sociais que é da Califórnia, seu nome é Sam Diner, foi um dos presos na convenção por panfletar contra a militarização das escolas. Sua prisão foi instigada pela organização de professores, o Conselho Nacional de Estudos Sociais, [ncss.org](http://ncss.org) é o site deles. Sam também também era um pacifista e trabalhou para a liga de resistentes à guerra e o Comitê Central de Objetores de Consciência e havia um pequeno grupo de educadores de Estudos Sociais, inclusive eu, que se uniu em torno de Sam e o apoiou. Na verdade, o artigo que mencionei antes sobre o *Rouge Forum*, que foi publicado na *Workplace*, traz toda essa história. Na verdade, é uma história bastante interessante.

Criamos um grupo de emergência que tentou trabalhar a favor de Sam e tentou fazer com que o Conselho Nacional de Estudos Sociais retirasse as acusações e fizemos algumas outras exigências. Acabamos tendo uma reunião em Detroit, Michigan, nos Estados Unidos, na Universidade Estadual de Wayne, onde vários professores de Estudos Sociais foram discutir o que precisávamos fazer e talvez precisássemos desenvolver uma organização alternativa, e alguns educadores de alfabetização e alguns educadores especiais se juntaram a nós. Não tínhamos um nome para o grupo, mas o Fórum recebeu o nome de um rio que atravessa a cidade de Detroit, chamado de Rio Rouge, e você pode saber mais sobre isso acessando [rougeforum.org](http://rougeforum.org), ou um dos nossos sites ou as conferências do Rouge

Fórum, [rougeforumconferences.org](http://rougeforumconferences.org), onde há um onde há um arquivo de muitas de nossas reuniões. Mas, de qualquer forma, nós reunimos esses grupos de alfabetizadores especiais, educadores de História e de Ciências Sociais e tivemos vários... fomos muito ativos em nível nacional com reuniões nacionais até 2017, 2018.

De certa forma, bem, eu vou segurar um pouco esse comentário, eu descreveria isso como um ativismo academicamente orientado e também como uma comunidade, então tentamos fazer os tipos de coisas para apoiar uns aos outros, em termos de nossa conformidade estratégica ou tentativas de resistência. Havia membros do grupo que se envolveram em ações diretas em vários tipos de conferências de professores, que eu chamaria de interrupção criativa da vida cotidiana, e também tomou medidas de ação direta em termos de manifestações e protestos contra várias políticas educacionais repressivas em diferentes estados, especialmente em Michigan, na Califórnia e em Nova York.

O *Rouge Forum* esteve muito envolvido na resistência aos testes de alto risco nos Estados Unidos, especialmente nas décadas de 90 e 2000, quando os estados estavam usando exames para avaliar, exames estaduais para a fazer julgamentos sobre as crianças e se elas poderiam ou não se formar ou passar de um nível ou série para outro. O movimento de testes de alto risco nos Estados Unidos foi um fator-chave, foi um foco do Rouge Fórum, não era o único foco, mas era um foco importante. Provavelmente realizamos mais de 30 reuniões ao longo dos anos, desde o final dos anos 90 até aproximadamente 2017, 2018. E nós publicamos um fanzine, tipo uma revista que se chamava "The

*Rouge Forum News*" e que distribuíamos através das nossas redes, e também fazíamos coisas como dar painéis e *workshops* em congressos de professores, organizávamos para ir a uma conferência de História ou Ciências Sociais a nível estadual, conferência de professores de Estudos Sociais e basicamente fazíamos um *workshop*. Muitas vezes isso era descrito em termos da sua intenção de apoiar e encorajar a resistência aos testes de alto risco, por isso trabalhámos numa espécie de modo subversivo, atuamos estrategicamente em muitas maneiras, fazendo o que era necessário para entrar em programas em nível estadual e até mesmo em conferências nacionais. Nós pressionamos nossas próprias organizações profissionais a adotar posicionamentos, declarações sobre políticas ou resoluções contra os testes de alto risco, bem como contra a guerra, posições antiguerra e antimilitares que estão atuando dentro dos Estudos Sociais, grupos de alfabetização e de educação especial para tentar fazer frente a essas organizações para as levar a tomar posições so-

bre testes e privatização e militarização das escolas, particularmente nos Estados Unidos.

O *Rouge Forum* nunca foi realmente organizado como um grupo formal, tínhamos um comitê de direção e basicamente financiamos as nossas atividades com base em recursos pessoais, doações pessoais dos membros do comitê de direção e utilizando as fotocopiadoras das escolas e das Universidades para criar o nosso próprio fanzine, meio que por baixo dos panos. Então, o *Rouge Forum* poderia ter usado uma liderança mais alinhada do que a que tivemos em termos de organização do grupo, mas penso que tivemos um grande impacto, incluindo a apresentação, a certa altura, de um presidente do maior grupo de investigação em de pesquisa educacional nos Estados que é a Associação Americana de Pesquisa Educacional e, em 2000 ou 2001, nós fizemos um *workshop* e um painel na convenção da AERA que foi aprovado pelo presidente da organização, pelo que penso que tivemos um profundo sucesso nos níveis locais na tentativa de afetar

o discurso particularmente em torno dos testes de alto risco.

Eu pessoalmente publiquei provavelmente perto de uma centena de cartas ou artigos de opinião para jornais nos Estados Unidos ou revistas profissionais que eram sobre o trabalho do *Rouge Forum* ou em torno das questões que o Fórum estava a trabalhar, por isso esta é uma amostra de do que era o Fórum era uma espécie de "organização não organizacional" que trazia muitos princípios anarquistas para o jogo, que estava tentando perturbar o discurso normal, tomando ações diretas, mas fazendo isso frequentemente a partir da ativação de conhecimento que tínhamos como académicos sobre o impacto da privatização das escolas ou o impacto dos testes de alto risco na aprendizagem dos alunos. Acho que ao dar uma olhada em alguns dos artigos que escrevemos sobre o *Rouge Forum* pode ser informativo e útil em termos de pensar em maneiras de organizar a resistência à militarização e à privatização das escolas no Brasil e em outros lugares.





**CEARÁ**  
**GOVERNO DO ESTADO**  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO